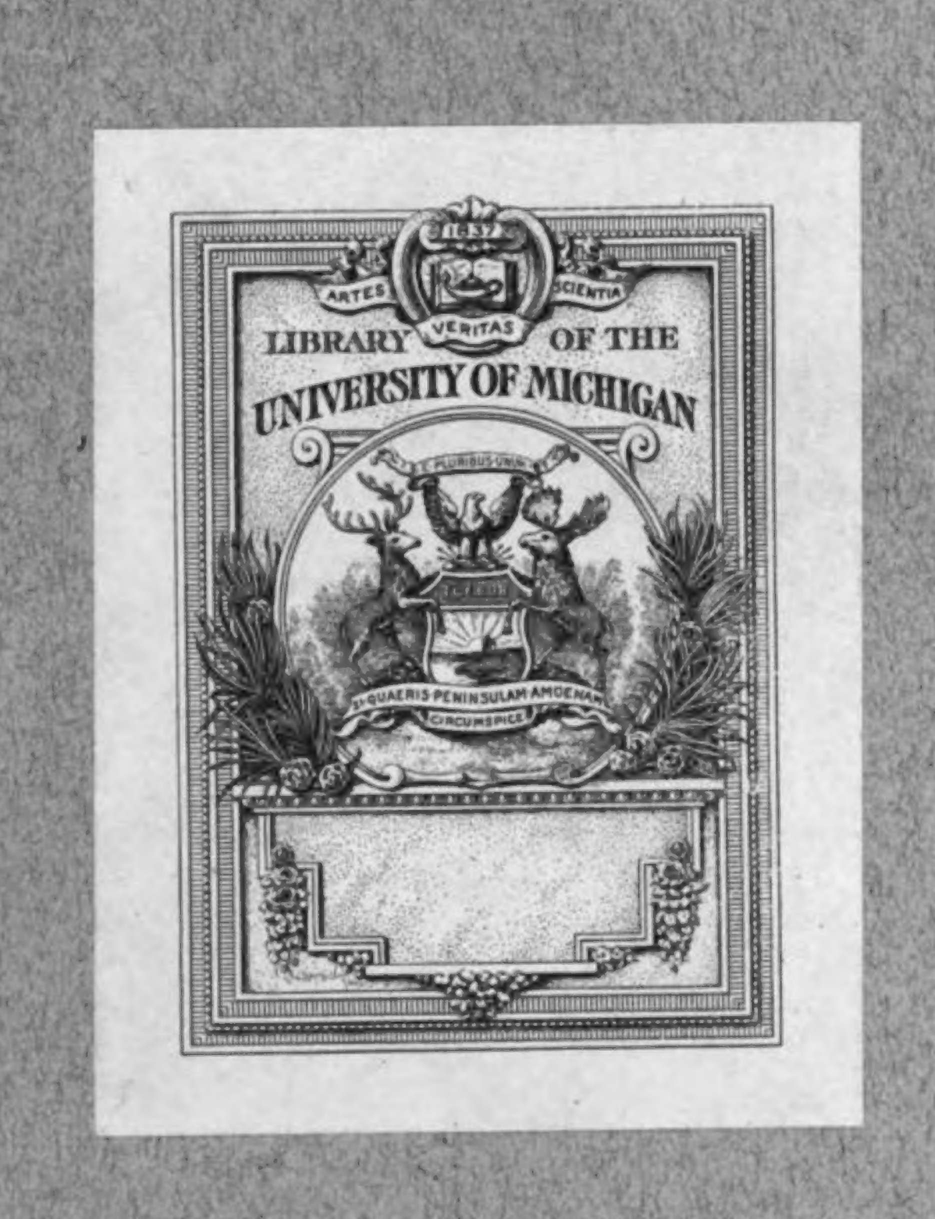
Pädagogische Studien

Digitized by Google


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Pädagogische Studien.

96579

Neue Folge.

Gegründet
von
Prof. Dr. W. Rein.

XIX. Jahrgang.

Herausgegeben
Heft 1—4
von
Dr. Theodor Klähr,
Heft 5 und 6
von
Direktor **Dr. M. Schilling**
in Zwickau i. S.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer).
1898.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

des

XIX. Jahrganges (1898).

A. Abhandlungen.

1. **Julius Honke,** Vom sittlichen Geschmack. Eine psychologisch-ethische Untersuchung. S. 1—31.
2. **Dr. Hans Schmidkunz,** Universitätspädagogik. S. 51—61.
3. **Dr. Hermann Meltzer,** Die Behandlung der Propheten im Religionsunterrichte. S. 93—102.
4. **H. Grabs,** Bruchsatz oder nicht? S. 103—107.
5. **J. Hübener,** Das Wesen des Gefühls. S. 107—156.
6. **H. Grabs,** Kritische Bemerkungen über Benekes Lehre vom Seelenwesen. S. 173—180.
7. **Dr. M. Schilling,** Die Pflege des geschichtlichen Interesses. S. 180—202.
8. **J. Kayser,** Wie Werke der bildenden Kunst betrachtet sein wollen. S. 214—227.

Präparationen: 1. **P. Conrad,** Präparationen zum Unterrichte in der Physik. S. 62—82.
2. **R. Staude** und **A. Göpfert,** Vergebliche Versuche, Napoleons Joch abzuschütteln. (Aus den Präparationen zur deutschen Geschichte, 5. Teil.) S. 227—232.

B. Mitteilungen.

1. **Julius Honke,** Bericht über die 25. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. S. 32—38.
2. **A. Kallius** und **H. Dressler,** Replik und Duplik. S. 38—41.
3. **Julius Honke,** Bericht über die 26. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. S. 83—87.

Digitized by Google

4. **H. Zenge**, Bericht über die 7. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen (Erfurt). S. 120—132.
5. **Fr. Franke**, Die 30. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1898 in Gotha. S. 156—164.
6. Prof. **Dr. Th. Vogt**, Unser Staatsschulwesen und die Rechtssicherheit der Lehrer. S. 203—206.
7. **Dr. K. Needon**, Ein Reformator des Schulwesens am Anfang des 16. Jahrhunderts (Jak. Wimpheling). S. 206—208.
8. **H. Grosse**, Über Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. S. 233—238.
9. **Dr. Joh. Hertel**, Emile Lombard und die Société des Etudes Internationales. S. 238—241.

C. Beurteilungen.

1. **Fr. Bamberg**, Der grammatische Unterricht in der Volksschule (Fr. Franke). S. 41.
2. **Dr. Ernst Haupt**, Cornelius Nepos, bearbeitet für Quarta. 1. Teil (Dr. Tögel). S. 42.
3. **Kahle**, Die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde (A. Rude). S. 42.
4. **Leop. von Ranke**, Weltgeschichte (A. Rude). S. 43.
5. **Th. Schäfer**, Die innere Mission in der Schule. S. 45.
6. **H. Warneck**, Die Mission in der Schule (Dr. Tögel). S. 45.
7. **Franz Falke**, Wie sind die biblischen Geschichten in der Schule zu behandeln? (Dr. Tögel.) S. 45.
8. **Habermas**, Warum erfordern Bibellesen und Bibelkunde in den evangelischen Volksschulen heute weitergehende Berücksichtigung als seither etc.? (Dr. Tögel.) S. 46.
9. **A. Schäfer**, Kleiner deutscher Homer.
10. **Dr. Joh. Ehlers**, Homers Odyssee [Übersetzung] (Dr. Tögel). S. 46.
11. **Dr. Jul. Krohn**, Repetitionstabellen zur lateinischen Grammatik (Das Verbum). S. 47.
12. **Dr. J. Lattmann**, Lateinisches Lesebuch für Quinta (Dr. Tögel). S. 47.
13. **Wilh. Henck**, Unsere Nahrungsmittel nach ihren wesentlichen Nährstoffen etc. (Lehmann). S. 47.
14. **A. Richter**, Geschichtsbilder (Fr. Franke). S. 48.
15. **P. Th. Hermann**, Diktatstoffe etc. (Fr. Franke). S. 48.
16. **K. von Raumer** und **G. Lotholz**, Geschichte der Pädagogik (G. Müller). S. 87.
17. **Dr. B. Hartmann**, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 3. Auflage. (Grabs.) S. 88.
18. **E. Ackermann**, Pädagogische Fragen. 2. Reihe, 2. Auflage (L. Sonntag). S. 90.
19. **E. Lüttge**, Der stilistische Anschauungsunterricht (L. Sonntag). S. 90.
20. **Dr. W. Martens**, Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Geschichte des Altertums. (Fr. Franke.) S. 91.
21. **E. Wilke**, Sprachhefte für Volksschulen (Fr. Franke). S. 91.
22. **R. Edert**, Geschäftsaufsätze (Fr. Franke). S. 92.
23. **R. Seyfert**, Schulpraxis (E. Zeissig). S. 132.
24. **Dr. E. Thrändorf**, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Präparationen nach psychologischer Methode. 1. Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. 2. umgearbeitete Auflage. (H. Grosse.) S. 165.
25. **A. Lomberg**, Präparationen zu deutschen Gedichten nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet, 1. Heft. (Honke). S. 166.

Digitized by Google

26. **H. L. v. Simmern,** Aus der Mappe eines verstorbenen Freundes (Fr. v. Klinggräff). (Honke). S. 168.
27. **O. Fichtner**, Methodische Übungen der Leipziger Schulliederbücher. (Paul). S. 171.
28. **A. Gild,** Liederborn. (Paul). S. 171.
29. **Th. Krause,** Choralschatz für die Schulen der Provinz Brandenburg. (Paul). S. 171.
30. **O. Bock,** Deutsche Sprachlehre etc. für Schüler kaufmännischer und gewerblicher Fortbildungsschulen (Fr. Franke). S. 171.
31. Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885--98 [Schulprogramm]. (H. Grosse.) S. 209.
32. Bilderbogen für Schule und Haus, herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien. (H. Grosse.) S. 210.
33. **K. Wenzel,** Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. (E. Zeissig.) S. 212.
34. **H. H. Mönch,** Der Jubilar von Friedensau und seine Gedanken über die christliche Erziehung (J. Honke). S. 212.
35. **P. Conrad,** Präparationen für den physikalischen Unterricht in Volks- und Mittelschulen, 2. Teil (Dr. Schmidt). S. 242.
36. **C. Geissler,** Der erste Chemieunterricht (A. Rossner). S. 244.
37. **Dr. W. Quehl,** Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten, 1. Teil (A. Rossner). S. 246.
38. **Dr. Fred Bon,** Grundzüge der wissenschaftlichen und technischen Ethik (Fr. Franke). S. 248.
39. **A. Böttcher** und **A. Kunath,** Lehrgang für das Mädchenturnen (Dr. Klähr). S. 250.
40. **Dahlmann** und **Waitz,** Quellenkunde der deutschen Geschichte. 6. Auflage (A. Rude). S. 251.
41. **Jäger** und **Moldenhauer,** Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jahrhunderts (A. Rude). S. 252.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Vom sittlichen Geschmack.

Eine psychologisch-ethische Untersuchung.

Von Julius Honke, Lehrer in Elberfeld.

Siehe, wie fein und lieblich ist es, dass Brüder einträchtig bei einander wohnen! In diesen Worten liegt kein Befehl; sie enthalten weder eine Belehrung, noch eine Warnung, und doch kann sich ihrer geheimen Kraft kein Mensch entziehen, der sie einmal mit reinem Gemüte erfasst hat. Möchte wohl jemand im Ernste dem frommen Psalmsänger widersprechen? Es ist das nicht denkbar. Selbst ein Mensch, der insgeheim an Zank und Streit seine Lust hat, will vor der Öffentlichkeit nicht als ein solcher erscheinen; denn er fürchtet die tadelnden Urteile über seinen sittlichen Geschmack.

Wir betrachten es daher als eine selbstverständliche Sache, dass jeder vernünftige Mensch im Kreise seiner Verhältnisse nicht nur zwischen gut und böse zu unterscheiden weiss, sondern auch das Gute dem Bösen vorzieht, wenn er der Stimme des Gewissens folgt. Ja, das erwarten wir selbst von unsern Kleinen, sobald sie etwas herangewachsen sind, obgleich ihnen noch mancherlei Übertretungen zu gut gehalten werden, für die sie als nicht zurechnungsfähig gelten. Die Erziehung in Haus und Schule setzt bei den Kindern den sittlichen Geschmack voraus, weil ohne ihn die Belehrungen, Ermahnungen und Warnungen einfach nicht verstanden würden.

So allgemein es nun ist, bei Erwachsenen und Kindern ein sittliches Bewufstsein als vorhanden zu betrachten, möge es an Inhalt, Umfang und Stärke noch so verschieden sein, so ist es doch auch eine Thatsache, dafs in dem ersten Lebensjahr und vielleicht noch darüber hinaus der sittliche Geschmack noch gar nicht entwickelt ist. Der Säugling an der Mutter Brust, das Kind,

Digitized by Google

das seine ersten Versuche im Laufen und Sprechen anstellt, sie wissen offenbar noch nichts von gut und böse, von sittlich und unsittlich. Ihr Handeln ist weder löblich noch schändlich; denn sie wissen nicht, was sie thun.

Es ist deshalb schon häufig, und neuerdings energischer als früher, die Frage aufgeworfen: Wie entsteht und wodurch entwickelt sich der sittliche Geschmack? Die Frage völlig zutreffend zu beantworten, ist nach Herbart „eine der grössten psychologischen Aufgaben". Dieser Philosoph begnügt sich damit, dafs der sittliche Geschmack als eine Erfahrungsthatsache vorhanden ist, und dafs sich die Prinzipien der Ethik auf Urteile des Geschmacks begründen lassen. Man hat auch wohl die Beantwortung der Frage abgelehnt, weil sie zur Klärung und Begründung der feststehenden Prinzipien nichts beizutragen vermöge. Allein das ist auch nicht der Sinn unserer Frage, sie reizt das psychologische Interesse, sie fragt nach dem Ursprung des Sittlichen, und da trägt die Antwort ihren Wert in sich selbst, und das ist für diese Frage die wichtigste Rechtfertigung.

Wer da weiss, wie sehr es der pädagogischen Psychologie noch an sicheren Beobachtungen des kindlichen Seelenlebens fehlt, die die für unsere Frage wichtigen Thatsachen enthalten, der wird zugeben, dafs unsere Untersuchung nur ein Versuch sein kann, die Frage in Flufs zu bringen. Erscheint es doch sogar zweifelhaft, ob man auch Beobachtungen anstellen kann über die Anfänge des sittlichen Bewufstseins, welchen Ausdruck wir vorläufig als mit sittlichen Geschmack und Gewissen gleichbedeutend annehmen. Daher ist es nicht sehr verwunderlich, dafs unsere Frage von Theologen und Pädagogen häufig falsch beantwortet wird, worauf wir aber hier nicht eingehen können.

Der Gegenstand unserer Untersuchung bringt es mit sich, dass wir unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die Entstehung des geistigen Lebens und des Selbstbewufstseins richten.

Was sich in der Umgebung des Kindes befindet, das wirkt auch allmählich auf die kindliche Seele. Unsere Kleinen nehmen also nicht nur Gegenstände und Bewegungen wahr, sondern auch Handlungen sittlicher oder unsittlicher Art. Es ist aber wohl ausser allem Zweifel, dass sie solche Handlungen lange Zeit hindurch nur als Bewegungen wie Naturbegebenheiten auffassen. Man stelle sich vor, was ein Säugling wohl an seiner Mutter bemerkt, wenn sie an der Ausbesserung der Wäsche thätig ist, wenn sie dem älteren Schwesterchen die Haare kämmt, wenn sie der Nachbarin einen guten Rat giebt. Diese Vorgänge erzeugen in dem Kinde mancherlei Empfindungen und Vorstellungen, die Vorstellung der Mutter wird in ihm immer deutlicher, aber von dem sittlichen Werte des mütterlichen Thuns hat es Jahre lang keine Vorstellung.

Digitized by Google

Das Bild der Mutter verbindet sich bei dem Kinde genau so wie die Vorstellung der Saugflasche oder des Esslöffels mit dem Zustande des körperlichen Wohlseins. Nun ist doch klar, dafs das Kind tagtäglich unzähligemal seine Mutter sieht, hört und fühlt, ja dieselbe mit allen Sinnesorganen wahrnimmt, dass die Mutter ihm ferner in der verschiedenartigsten Weise erscheint, in anderer Kleidung, Haltung, Bewegung und Umgebung. So bilden sich im kindlichen Geiste Gruppen und Reihen von deutlichen und undeutlichen Vorstellungen, die sich an die zur gröfsten Klarheit gelangte Vorstellung der Mutter anschliessen. Erblickt das Kind seine Mutter, so wird dadurch nicht nur die Vorstellung der Mutter reproduziert, sondern eine ganze Anzahl der damit verbundenen Vorstellungen steigt über die Schwelle des Bewufstseins. Verläuft dieses Vorstellen ohne Hemmung, so entsteht das Gefühl der Lust, womit wir nicht etwas bezeichnen, was noch neben dem Vorstellen, aufserhalb der Vorstellungen vorhanden wäre, sondern nur die Art des Vorstellens. Entfernt sich nämlich die Mutter plötzlich wieder, so gerät dadurch der Vorstellungslauf ins Stocken, die Sinne werden jetzt von andern, vorher nicht beachteten Dingen gereizt. Die dadurch erzeugte Störung und Hemmung im Vorstellen ist das Gefühl der Unlust. Wie beim Erwachsenen, so drängen sich ferner auch beim Kinde manche Vorstellungen so lebhaft ins Bewufstsein, dafs sie nicht eher verschwinden, als bis der Inhalt der Vorstellung in sinnlicher Anschauung wahrgenommen ist. Im Kinde erwacht z. B. die Vorstellung des Gesäugtwerdens. Der Reiz des Hungers braucht dabei gar nicht mitzuwirken. Diese Vorstellung, wenn sie sich im Bewufstsein erhält, macht das Kind unruhig sie sinkt aber bald unter die Bewufstseinsschwelle, wenn das Kind die Mutterbrust bekommen hat. Wir sehen, die Vorstellung der Mutter ist ein herrschender Faktor unter den mit ihr in Verbindung stehenden Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen.

Das Geistesleben des Kindes wird erweitert und vertieft durch sein Verhältnis zu den anderen Personen seiner Umgebung und selbst durch Beziehungen zu den Tieren und leblosen Dingen seines Anschauungsbereiches. Da ist gar manches, was für Augenblicke seine Aufmerksamkeit erregt, was ein Begehren in ihm erzeugt, was zum Nachahmen reizt, wobei das Gelingen lebhafte Freude und das Mifslingen grofse Unlust hervorruft. Sehr viele von den Eindrücken, die auf die kindliche Seele wirken, bleiben vielleicht nur Empfindungen, die erst der wiederholten Wahrnehmung bedürfen, um sich zu wirklichen Vorstellungen zu gestalten. Aber wie das körperliche Wachstum fortschreitet, so entstehen auch zahlreichere Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen, die für die Entstehung und Entwickelung des sittlichen Geschmacks von grofser Bedeutung sind.

Digitized by Google

Aus den Beobachtungen, auf die wir hingewiesen haben, geht hervor, dass das Geistesleben eines Kindes schon ziemlich ausgebreitet sein kann, ehe sein Selbstbewufstsein erwacht. Wenn das Kind damit beginnt, auf sein Inneres zu achten, wenn es sich selbst erkennt als den, der da vorstellt, fühlt und begehrt, dann thut es damit die ersten Schritte, sich zu einem höheren geistigen Zustande zu erheben. Vorher hatte es kein Wissen von sich selbst, jetzt aber stellt es sich sozusagen in den Mittelpunkt der Welt und fängt an, die Dinge und Erscheinungen auf sich selbst zu beziehen. Es bekundet dies durch eine energischere Thätigkeit seines Vorstellens, indem es von sich in der ersten Person redet, den Dingen der Umgebung einen Wert oder Unwert beilegt und besonders durch die Nachahmung dessen, was es bei Erwachsenen bemerkt. Es scheidet sich selbst aus seiner Umgebung aus. In seinem Innern entsteht ein Abstraktionsprozefs, aus dem als neue, nicht von der Aufsenwelt erregte Vorstellung sein Ich hervorgeht. Der Zeitpunkt, wo das geschieht, läfst sich wohl schwerlich jemals genau beobachten. Nur aus einzelnen Erscheinungen vermag ein aufmerksamer Freund der Kinder zu schliefsen, dass eins seiner Lieben damit beschäftigt ist, sich selbst zu entdecken.

Wodurch ein solcher Abstraktionsprozefs veranlafst werden kann, mag folgendes Beispiel zeigen.

In einer Familie lebte ein Knabe von etwa zwei Jahren, an dem die Eltern bis dahin von Selbstbewufstsein noch nichts bemerkt hatten. Ein Schwesterchen ward geboren, mit dem er sich fortan in die Liebe der Mutter teilen musste. Eines Tages, als die Mutter der neuen Weltbürgerin ausschliesslich ihre Pflege und Aufmerksamkeit zugewandt hatte, stand der kleine Mann daneben und betrachtete die Gruppe. Als er nun nicht, wie es sonst wohl geschehen, mit freundlichen Worten und zärtlichen Liebkosungen bedacht wurde, als die Mutter seine Anwesenheit nicht beachtete, da machte er sich bemerklich und gab durch Zeichen und Worte zu verstehen, dafs er den Platz des Schwesterchens einnehmen wolle. Als auch das nicht zum Ziele führte, gab er seinem Wunsche kräftigeren Ausdruck und versuchte, das Schwesterchen wegzudrängen. Nun legte sich der beobachtende Vater ins Mittel und scherzte mit dem Kleinen. Damit war dieser aber nicht zufrieden; er sagte ganz ernsthaft, der Storch solle das Schwesterchen wiederholen, er wolle allein bei der Mutter sein.

Was bis dahin wohl noch nicht geschehen war, trat bei dem Kleinen in jenem Augenblicke ein. In seiner Vorstellungswelt trennten sich die Vorstellungen, die sein eigenes Dasein betrafen, von den Vorstellungen, welche sich auf das Schwesterchen bezogen. Jene waren in lebhaftem Streben begriffen und suchten diese zu verdrängen. Vorher hatte zu einer solchen Trennung die Veran-

Digitized by Google

lassung gefehlt. Damit hatte der Kleine den Weg zur weiteren Ausbildung des Selbstbewufstseins betreten. Denn eine einmalige Unterscheidung des eigenen Selbst von den andern Vorstellungen genügt nicht, ein deutliches Selbstbewufstsein zu begründen. Die Veranlassung zu einer solchen Trennung muss sich öfter wiederholen, ehe das eigene Selbst eine genügende Klarheit erlangt. Ist aber dieser Prozefs einmal eingeleitet, dann steigen bei jeder Wiederholung die Vorstellungen des eigenen Selbst leichter ins Bewusstsein und erhalten eine schärfere Begrenzung.

In Verbindung mit diesen Vorgängen, die zur Entwickelung des Selbstbewufstseins und allmählich zur Vorstellung des eigenen Ichs führen, stehen nun ähnliche Erscheinungen, die die Entstehung des sittlichen Geschmacks veranlassen. Wir wollen versuchen, das an einigen Beispielen zu zeigen.

Ein Kind hat von den Eltern schon mancherlei Wohlthaten empfangen. Jede neue Wohlthat erinnert an eine frühere und giebt Anlafs zur Freude. Obgleich das Kind auch gewohnheitsmäfsig stets dafür gedankt hat, so haben die Liebeserweise der Eltern doch noch kein sittliches Empfinden in ihm wachgerufen, denn sie wurden anfänglich nur nach ihrer rein äufserlichen Seite wie Naturbegebenheiten aufgefafst.

Welche Umstände bewirken es nun, dafs die Wohlthat als eine sittliche Handlung aufgefafst wird?

Manchem erscheint es als verhältnismäfsig leicht, dafs der Empfänger von Wohlthaten solche mit sittlichem Empfinden auffasse. Die Wohlthat, meint man, bewirkt ein Lustgefühl. Dem Wohlthäter begegnet man deshalb mit freudiger Erwartung. Das sinnliche Wohlgefühl erzeugt sympathetische Zuneigung und aus dieser geistigen Verfassung geht das sittliche Empfinden hervor. Aber wie und wodurch geschieht das? Das ist der Sinn unserer Frage.

Wenn die geistige Entwickelung des Kindes soweit gekommen ist, dafs es sein eigenes Selbst von dem des Vaters oder der Mutter unterscheidet, dann wird eine mit voller Aufmerksamkeit empfangene Wohlthat bewirken, dass es nicht mehr allein den äufseren Verlauf der Handlung und sein Wohlsein, sondern auch den Willen oder die Gedanken der Eltern als die Ursache seines Wohles erkennt. Es ist imstande, die Vorstellungsreihe klarer aufzufassen, sein Blick verweilt nicht mehr wie früher bei den ersten Gliedern der Reihe, sondern bei dem letzten Gliede. Diese Reihe vermag es so umzuformen, dass es sie nicht nur von der Wirkung zur Ursache, sondern auch von der Ursache zur Wirkung überschauen kann: Wille der Eltern, äussere Handlung, eigenes Wohl. In einem solchen Falle können sich in seinem Bewufstsein für kurze Zeit zwei Vorstellungen halten, die Vorstellung des

eigenen Selbst und die Vorstellung des elterlichen Willens. Keine von beiden hat ein grösseres Streben, sich vor der andern zu behaupten. Wenn eine von ihnen sinkt, dann erzeugt die andere eine ohne Hemmung verlaufende Reproduktion der mit ihr verknüpften Vorstellungen, wodurch ein Gefühl der Lust entsteht.

Hat sich nun dieser Vorgang öfter wiederholt, dann bildet sich in der Gruppe dieser Vorstellungen ein Streben, das dem fremden Willen entgegenkommt. Es entsteht daraus ein Wille, dem auf das eigene Ich gerichteten fremden Willen auch ein Wohl zuzufügen. Anfangs bleibt dieser Wille nur im Innern, es fehlt ihm noch viel, zum Handeln zu gelangen. Aber wenn ein solcher Wille erwacht ist, was man an manchen naiven Äusserungen unserer Kleinen merken kann, dann ist das Kind zum sittlichen Empfinden gelangt.

Der hier dargelegte geistige Vorgang, der thatsächlich nicht so ganz einfach ist, macht es erklärlich, dafs im Leben selbst der Erwachsenen Wohlthaten selten rein und würdig aufgefafst werden. Die private, kirchliche und bürgerliche Armenpflege weifs von Almosenempfängern zu berichten, auf die ein Geldgeschenk nur den Eindruck macht, dafs sie jetzt imstande sind, sich etwas Entbehrtes anzuschaffen, die aber keineswegs sich den Willen des Spenders vorstellen und ihn als einen solchen betrachten, der ihr eigenes Selbst heben und fördern will. Ihr Verhalten läfst nicht darauf schliefsen, dafs in ihnen ein Wille regsam ist, der dem Wohlthäter im Bereich ihrer Vorstellungen auch ein Wohl zu teil werden läfst.

Untersuchen wir jetzt die psychischen Erscheinungen bei einem Kinde, das gehorsam ist.

Das Kind bedarf in den ersten Lebensjahren der Wartung und Pflege mehr als später. Es bilden sich in ihm Vorstellungen des Inhalts, dafs es bei allen Veränderungen seiner Lage und seines Zustandes der Hülfe der Erwachsenen bedarf. Auch wenn sich das Kind schon selbständig bewegen kann, bleibt ihm noch ein dunkles Bewufstsein der Abhängigkeit. Bei vielen Wünschen und Handlungen ist ein Teil seines Gedankenkreises auf die Erwachsenen gerichtet, von denen es Förderung oder Hemmung erwartet. Es geht daraus im allgemeinen eine unwillkürliche Folgsamkeit hervor. Der Kreis seiner Bethätigung ist ein sehr enger, weil immer dieselben Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen in seinem täglichen Leben ins Bewufstsein treten und sich mit denselben geistigen Vorgängen verbinden, die es bei den Erwachsenen beobachtet. Daher kommt es, dafs es die Gedanken und Gefühle der Personen seiner Umgebung schon kennt, ehe es handelt. Es richtet sein Thun darnach ein, weil es nicht anders kann. Oft sind keine Vorstellungen da, die seinem Wollen eine andere Richtung geben könnten. Somit geht sein Wollen und Begehren aus

der Vorstellungsgruppe hervor, die seine Abhängigkeit von den Erwachsenen zum Inhalt hat. Es kann nicht anders sein.

Nun hält man uns entgegen, dafs kleine Kinder doch oft sehr unruhig sind, bei der Arbeit stören, mit Heftigkeit etwas verlangen, immer wieder etwas thun, was man nicht wünscht. In solchen Fällen haben wir es nicht mit einem Willen zu thun, der mit Bewufstsein unserm Willen widersteht, sondern mit Vorstellungen, die sehr lebhaft emporstreben, wogegen sich das Kind selber nicht wehren kann. Wenn sich die Eltern in solchen Augenblicken um das Kind bemühen, ihm nicht nachgeben, vielmehr es durch zweckmäfsige Beschäftigung zurechtleiten, dann bewirken sie dadurch, dafs auch diese lebhaften Vorstellungen sich mit dem Gefühl der Abhängigkeit verbinden.

Die Folgsamkeit, die aus dem Gefühl der Abhängigkeit hervorgeht, ist nur ein rein natürlicher Vorgang; ein sittliches Prädikat darauf anzuwenden, ist nicht statthaft.

Wodurch wird nun der kindliche Gehorsam zu einer sittlichen Erscheinung?

Wenn die geistige Entwickelung des Kindes fortschreitet, dann bilden sich noch andere Vorstellungskreise, aus denen auch ein Begehren und Wollen hervorgeht. Der Umgang mit den Kindern der Nachbarschaft erzeugt Gedanken und Bestrebungen, die mit den im Schofse der Familie entstandenen Anschauungen und den bisherigen Gewöhnungen zuweilen in Widerspruch geraten können. Damit ist die Möglichkeit des Ungehorsams gegeben. Es kann jetzt der Fall eintreten, dafs der angeeignete elterliche Wille mit den aus einem andern Gedankenkreise hervorgehenden Neigungen und Begehrungen einen Kampf bestehen mufs. Tritt dieser Fall ein, dann wird der eine Wille mit dem andern verglichen, der elterliche Wille wird schärfer und bestimmter aufgefafst, als es bisher geschehen ist. Eben so aber wird durch die innere Aufmerksamkeit auch das eigene Ich wieder in klarer und scharfer Begrenzung aus der Masse der Vorstellungen herausgehoben. Anfangs wird es nun so sein, dass in der Regel die Vorstellungsgruppe, die den elterlichen Willen enthält, als die ältere und fester gefügte nach kurzem Schwanken jede andere Vorstellungsgruppe aus dem Bewufstsein drängt. Je häufiger aber ein solcher Vorgang sich wiederuolt, wo verschiedene Begehrungen ins Bewufstsein treten und hnter ihnen eine Vergleichung stattfindet, da ist immer das Resultat eine schärfere Bestimmtheit des eigenen Selbst. Der Inhalt des Selbstbewufstseins ist zunächst noch unklar und unbestimmt, so dafs kein Wille daraus hervorgehen kann. Im weiteren Verlaufe der geistigen Entwickelung gelangt die Vorstellungsgruppe des eigenen Selbst zu gröfserer Klarheit und Festigkeit und zur herrschenden Stellung. Der aus diesem Selbstbewufstsein hervorgehende Wille ist ein bewufster Wille, der einem fremden Willen

folgen kann, aber ihm auch zu widerstehen vermag. Erst unter solchen Umständen wird der Gehorsam zu einer bewufsten That, die als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden kann.

Wir stellen uns den Fall vor, dafs ein Kind sich seiner Lüge bewufst wird und sich ihrer schämt.

Wer mit Kindern umgeht und sie aufmerksam beobachtet, der weifs auch, dafs die Lust am Sprechen und die Phantasie unsere Kleinen sehr oft verleiten, etwas zu sagen und zu erzählen, was nicht wahr ist, was mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt. Sie haben aber davon keine Ahnung. Auf der Stufe ihrer Entwickelung ist der Sinn der Wörter wahr und unwahr noch nicht zum Bewufstsein gekommen. Er kommt nur nach und nach zur vollen Klarheit, was wir an folgendem Beispiel zu zeigen versuchen.

Der Knabe eines Freundes konnte eben laufen. Nun hatte der Kleine seine Lust daran, an das Bücherbrett zu trippeln und dort einige Bücher aus dem Gefache herauszustofsen, dafs sie klatschend zur Erde fielen. Der Vater hatte anfangs nichts dagegen; er freute sich vielmehr über die muntere und energische Thätigkeit seines Sohnes. Das ging eine Zeitlang so weiter, da wurde dem Vater die Sache lästig, und er wollte es nicht mehr leiden, dafs sein Junge in solcher Weise mit den Büchern verfahre. Da ein Verbot nichts fruchtete, weil der Kleine dessen Inhalt noch nicht fassen konnte, so hielt es der Vater für zweckmäfsig, den zielbewufsten Spröfsling auf frischer That zn ertappen und ihm einen angemessenen Klaps auf die Finger zu geben. Eine Stunde später hatte der Kleine aber das Verbot und auch den Klaps vergessen, und er warf die Bände der Herbartausgabe von Kehrbach, deren splendide äussere Ausstattung ihm besonders gefiel, in alter Weise zur Erde. Der Vater war genötigt, sein Verbot zu wiederholen und dem Kinde mit einem Klaps die nötige Erläuterung zu geben. Das half denn zuletzt; so lange der Vater zugegen war, blieb der Sohn den Büchern fern.

Offenbar kann man das Verhalten des Kleinen nicht als Ungehorsam bezeichnen. Seine Vorstellungen reifsen ihn hin und treiben den Körper zur Thätigkeit. Ein bewufster eigener Wille ist noch nicht in ihm vorhanden. Es fehlt ihm an geistiger Reife, den Willen des Vaters aufzufassen. Somit konnten die vom Vater verhängten Klapse keine Strafe sein. Als was soll man sie dann aber auffassen? Als anschauliche Belehrung. Der Vater dachte wohl so. Mit der Vorstellung des Buches wird sich auch die Vorstellung des Klapses verbinden. Der Knabe wird sich erinnern, dafs ihm ein Schmerz bereitet wird, wenn er ein Buch herabwirft. Die zweite Vorstellung wird dann die erste aus dem Bewufstsein verdrängen, und es wird dann irgend eine andere, nicht so ver-

hängnisvolle Vorstellung ins Bewufstsein treten. So geschah es auch. Aber der Knabe hatte noch etwas mehr aufgefafst.

Nämlich wenn der Vater nicht zugegen war, dann konnte er die glänzenden Bücher zur Erde befördern, ohne dafs ein schmerzhafter Klaps die Folge war. Als er nun eines Tages nach dieser Erkenntnis gehandelt hatte, und die Mutter und das Dienstmädchen vergessen hatten, die Bücher wieder aufzustellen, da kam der Vater ins Zimmer. Er bemerkte die Unordnung und fragte nach dem Urheber. Der Kleine sagte, das habe die Mutter gethan. Was sollte nun der Vater thun? Er liefs den Kleinen sprechen: Ich hab's gethan! Ich will's nicht wieder thun! Dazu gab er ihm einen etwas schärferen Klaps.

Der kleine Knabe wufste gewifs, dafs er die Bücher zur Erde geworfen hatte. Dennoch schob er die Schuld der Mutter zu. Aber hatte er ein Bewufstsein davon, dafs seine Aussage eine Lüge war? Dafs sie sittlich verwerflich sei? Mit voller Bestimmtheit läfst sich die Frage weder bejahen noch verneinen. Der Vater urteilte so: Als der Kleine sich in meiner Abwesenheit mit den Büchern zu schaffen machte, hatte er kein Bewufstsein davon, dafs er etwas Verbotenes thue. Das Begehren war so stark, dafs die Vorstellung der Bücher nicht die Erinnerung an den Klaps wachrief. Beide Vorstellungen haben nichts gemeinsam; sie sind vielmehr gänzlich unvergleichbar; es fehlte zur Reproduktion das Verbindungsglied, nämlich die Vorstellung des Vaters. Erst als der Kleine mich sah, als ich auf die Unordnung hinwies, da erwachte in ihm die Vorstellung, dafs ihm jetzt etwas Unangenehmes bevorstehe. Er will den Klaps von sich ablenken, woraus zu schliefsen ist, dafs er seine Person schon von seiner Umgebung unterschieden hat. Deshalb halte ich ihn geistig für so weit entwickelt, dafs er weifs, seine Aussage ist unrichtig. Es fehlen mir aber alle Gründe zu der Annahme, der Kleine habe auch ein Bewufstsein davon, dafs man keine unrichtigen Aussagen machen darf. Eine Strafe habe ich also nicht verhängen können, weil kein Verschulden vorliegt. Den Klaps gab ich ihm um die Vorstellungsreihe fester zu verbinden; ich hoffe, die Erinnerung daran wird ihn befähigen, seinem Begehren zu widerstehen.

Aber wann werden bei dem Kinde falsche Aussagen zur Lüge?

Das Leben in der Familie bringt es mit sich, dafs eine Menge unrichtiger Aussagen des Kindes sofort verbessert werden. Die Folge davon ist eine grössere Aufmerksamkeit auf sein Sprechen und Denken. Damit ist die Möglichkeit gegeben, dafs einmal ein Zeitpunkt eintritt, wo das Kind vor seiner eigenen falschen Aussage erschrickt. Da bemerkt es zum erstenmale die Häfslichkeit der Lüge. Es ist das ein Gefühl der Unlust, die Erschütterung im Baue der Vorstellungen, weil das Unvereinbare, Widerspruchs-

volle und Zwiespältige, das als solches erkannt ist, sich im Bewusstsein behaupten will. Die Vorstellungsgruppe des Falschen will die Vorstellungsgruppe des Wahren verdrängen und mufs sie doch reproduzieren; sie will verdunkeln, was sie erhellt. Dabei kann es zu keiner Klarheit, keiner Ruhelage der Vorstellungen kommen.

Wenn nun das Selbstbewufstsein in hinreichender Stärke entwickelt ist, dann wird von ihm jene Störung des Vorstellens, die Unverträglichkeit zwischen Wahrheit und Lüge bemerkt. Es geht daraus ein Streben hervor, das sich auf Darstellung der Wahrheit, auf ungehemmtes Vorstellen richtet. Von nun an tritt stets, sobald das Kind zu einer bewussten falschen Aussage geneigt ist, das Bild des Wahren und Falschen schon vor dem Aussprechen der Unwahrheit ins Bewufstsein und erzeugt dort das Widerspiel der Vorstellungen, aus dem nach vollbrachter Lüge ein Kampf wird, der weitere Vorstellungskreise in Mitleidenschaft zieht und auch auf den Körper einwirkt. Das Kind hat ein Bewufstsein davon, dafs es lügt, und es fühlt das Verwerfliche seiner Handlung, wenn sich ihm vorher die Merkzeichen dieses Kampfes ankündigen.

Eine verständige Erziehung sorgt also dafür, ein kräftiges Selbstbewufstsein zu entwickeln und eine dauernde Aufmerksamkeit auf das Sprechen und Denken zu erzeugen. Dadurch erhält der Vorstellungskreis des eigenen Selbst eine Beständigkeit seines Inhalts und eine Festigkeit in den Assoziationen, die auch das daraus hervorgehende Streben nach Darstellung dessen, was als thatsächlich, wirklich und richtig erkannt ist, bedeutend verstärken. Wir nennen diesen Geisteszustand wohl Wahrheitssinn oder Wahrheitsgefühl. Bedenkt man ferner, dafs die Lüge das Selbstbewufstsein hemmt, so ergiebt sich, dafs wiederholte Lügen eine Schwächung in einzelnen Teilen der Vorstellungsgruppe des Selbst bewirken, woraus die Gewöhnung an das Lügen entsteht. Somit ist es unzulässig, den Sinn für die Wahrheit oder die Neigung zur Lüge für angeboren zu halten; denn beide entwickeln sich mit gesetzmäfsiger Folgerichtigkeit, obgleich sich der Gang dieser Entwickelung nur schwer mit genügender Klarheit anschaulich darlegen läfst. Sie können sogar beide in verschiedenen Teilen desselben Gedankenkreises ihren Sitz haben.

Die Anfänge des sittlichen Geschmacks und des Selbstbewusstseins sind manchmal gar nicht von einander zu unterscheiden. Zur weiteren Untersuchung wählen wir deshalb einige Beispiele, die über die Verschiedenheit beider Geisteszustände keinen Zweifel lassen.

Ein Lehrer hatte einem fleifsigen Zöglinge eine höhere Zensur gegeben, als dieser verdient zu haben glaubte. Nach

Digitized by Google

einigem Überlegen ging er mit seinem Zeugnis hin und machte den betreffenden Herrn darauf aufmerksam. Derselbe erledigte den Fall damit, dafs er freundlich sagte, der Zögling solle fleifsig weiterarbeiten, um die jetzt schon erhaltene Zensur für das nächste Zeugnis wirklich beanspruchen zu dürfen.

Wenn wir uns nun den Gedankengang des Zöglings in den einzelnen Momenten vergegenwärtigen, dann bemerken wir doch zuerst, dafs durch die hohe Zensur das Selbstbewufstsein gefördert wird. Der Schüler fühlte seinen Wert gehoben. Das Zeugnis des Lehrers bereitete ihm Freude. Die Vorstellungen, die in diesen Augenblicken sein Bewufstsein erfüllten, waren lediglich solche, die das äufsere Ich betrafen, die Bedeutung des Ich im Kreise der Mitschüler, seine Wertschätzung durch Lehrer, Eltern und Freunde.

Daneben aber trat sehr bald eine andere Gruppe von Vorstellungen ins Bewufstsein. Es waren das Vorstellungen, die das Sittliche zum Inhalt hatten. Wir fassen sie zusammen mit dem Namen sittlicher Geschmack. Diese Vorstellungsgruppe richtete sich auf das Ich und es war ihr unmöglich, die eigene Beurteilung des Ichs mit dem Vorurteil des Lehrers zu vereinbaren. Diese Unmöglichkeit erzeugte eine Spannung zwischen den in Betracht kommenden Vorstellungen, wobei bald das fremde, bald das eigene Zeugnis über das Ich den höchsten Punkt im Inhalte des Bewufstseins erreichte. Durch dieses Hin- und Herschwanken der Vorstellungen konnte das Ich nicht zur Ruhe kommen. Als ein wachsendes Unlustgefühl bekundete sich der Zustand dieser betreffenden Vorstellungsgruppen dem übrigen Inhalte des Bewufstseins.

Das Mifsverhältnis im Vorstellen der eigenen und fremden Zensur reproduzierte nun die Vorstellung des Lehrers, der dem Schüler jene Unruhe bereitet hatte. So entstand bald die Vorstellung, der Lehrer könne durch Verminderung der Zensur die Unruhe beseitigen. Diese Vorstellung geriet ins Streben und bewog den Schüler, seinem Lehrer seinen Wunsch vorzutragen.

Die Entscheidung des Lehrers aber rief andere Vorstellungen aus der Gruppe des sittlichen Geschmacks und des Selbstbewufstseins wach. Die so reproduzierten Vorstellungen erzeugten das Bild eines Willens, der sein Ziel schon im voraus als erreicht dachte. Dadurch wurde die eigene und fremde Wertschätzung des Ich in Übereinstimmung gebracht. Bei einiger Sammlung hätte der Schüler gewifs ohne fremde Hülfe dieses Wollen, künftig noch intensiver zu arbeiten, selbst erzeugen und so seine innere Erregung bemeistern können.

Wir haben gesehen, dafs der sittliche Geschmack und das Selbstbewufstsein sich anfänglich scharf gegenüberstanden. Im Kampfe der Vorstellungen erlangte der sittliche Geschmack das Übergewicht. Sein Inhalt erfuhr dadurch eine Verstärkung. Eine

andere Folge davon war aber auch eine Läuterung des Selbstbewufstseins, weil die nicht zum wahren und eigentlichen Selbst oder Ich gehörenden Vorstellungen abgestofsen wurden.

Nun giebt es auch geistige Zustände, die zeigen, dafs zuweilen aus der Bethätigung des sittlichen Geschmacks auch eine Verminderung des Selbstbewufstseins hervorgehen kann.

Um sich das zu veranschaulichen, verändere man in der Bürgerschen Ballade »Der brave Mann« die Handlung so, dafs der Bauersmann mit seinem Kahn trotz der gröfsten Anstrengung den Widerstand der Wellen und Eisschollen nicht überwinden kann. Es ist ihm also durch eine Naturgewalt unmöglich gemacht, die Familie des Zöllners aus der Gefahr zu erretten. Sie findet vor seinen Augen beim Einsturz des letzten Pfeilers ihren Untergang.

Ist bei diesem Ausgang der Handlung der Bauersmann nicht genau derselbe?

Da war mancherlei, was ihn zum hülfsbereiten Handeln veranlafste; denn die Anschauung der Notlage des Zöllners erweckte in ihm allerlei Vorstellungen. Wir wollen nur die wichtigsten psychologischen Momente hervorheben. Sein Selbstbewufstsein sagte ihm, dafs er wohl die Kraft und Geschicklichkeit habe, einen Kahn nach der Unglücksstelle zu bringen. Diese Vorstellungen kamen ins Streben und bildeten sich zum Willen; denn erst nach vollbrachtem Willen ist das Vorgestellte zur Vollkommenheit, zur Vollendung gekommen. In welchem Verhältnis zu diesem Willen steht nun der sittliche Geschmack, dafs ein Wohlgefallen an ihm daraus hervorgeht? Der sittliche Geschmack ist kein Wille, es geht auch kein Wollen aus ihm hervor, sondern nur ein Lob oder ein Tadel. Aber seine Vorstellungen erfassen den Zweck des Willens. Das erinnert ihn an frühere Hülfeleistungen. Einst hatte sich zum erstenmale das Hülfeleisten bei ihm als besondere Vorstellung vom übrigen Bewufstseinsinhalte gesondert. So kamen der gegenwärtigen Hülfeleistung verwandte Vorstellungen entgegen. Der sittliche Geschmack oder die Vorstellungsgruppe, die wir so bezeichnen, erfuhr durch den erkannten Willen eine neue Förderung, die sich als Wohlgefühl, als Lob oder Beifall offenbarte. Es ist das ein Vorgang gewesen, der sich nur im Innern des braven Mannes vollzog, den aber die Zuschauer in sich nachbildeten.

Nach unserer Annahme mifsglückte der Rettungsversuch. Dieser Ausgang bewirkte gewifs eine starke Herabminderung des Selbstgefühls. Das Ich des braven Mannes kam sich nach diesem Rettungsversuch gewifs viel kleiner und nichtiger vor als vorher. Jedoch das Wohlgefühl des sittlichen Geschmacks konnte dadurch keine Änderung oder gar Verminderung erfahren. Nicht seine Gesinnung, wohl aber sein Kraftgefühl hatte an Stärke verloren. Wenn der brave Mann auch ein frommer Mann war, dann

wirkte dieser Ausgang der Handlung auch günstig auf sein religiöses Leben.

Vergleichen wir mit der That des braven Mannes das Verhalten des Fischers in Schillers Tell. Er soll den flüchtigen Baumgarten über den stürmischen See fahren und so in Sicherheit bringen. Aber der Fischer will nicht, weil seine Kraft dazu nicht ausreicht.

Gewöhnlich wird der Fischer deshalb getadelt, als Feigling betrachtet, weil in seinem Innern der Wille zur Erhaltung des eigenen Lebens die Forderung des sittlichen Geschmacks erdrückt habe. Eine genauere Betrachtung ergiebt aber, daſs diese Auffaſsung nicht richtig ist.

Was geht im Innern des Mannes vor? Gewiſs entsteht in ihm die Vorstellung, wie er den Bedrängten rettet. Seinem sittlichen Geschmack entspricht dieses Bild. Aber weder das Vorstellen des Rettungswerkes, noch das sittliche Wohlgefallen an der bloſs vorgestellten Handlung können sich in seinem Bewuſstsein behaupten. Der Anblick der wildbewegten Wasserfläche erzeugt die Vorstellung der Gefahr. Der Fischer sieht sich als einen Retter, den die Wellen verschlingen, weil es ihm an Kraft und Geschicklichkeit in der Führung des Nachens fehlt. Diese neuen Vorstellungen verdrängen die vorigen. Die umstehenden Jäger und Hirten suchen durch ihre Zureden die sinkenden Vorstellungen zu halten und ein Wollen zu erzeugen. Ihre Gründe reproduzieren in dem Fischer gewiſs noch andere Vorstellungen, die die Vorstellung des Rettens zum Streben bringen können, z. B. den Gedanken an den Ruhm, den die Rettung ihm einbringen würde. Aber die Vorstellung der Gefahr läſst sich nicht aus dem Bewuſstsein drängen. Sie ist schon infolge des sinnlichen Eindrucks sehr mächtig, und ferner ist anzunehmen, daſs auch ihr andere Vorstellungen zu Hülfe gekommen sind, z. B. der Aberglaube des Volkes und der Gedanke an Weib und Kind. So kommt es zu keinem Wollen.

Für unsere Beurteilung ist nun enscheidend, daſs der Fischer die begründete Überzeugung hat, es fehle ihm die Kraft und Umsicht, mit dem Nachen über den stürmischen See zu fahren. Unter solchen Umständen ist es nicht statthaft, über den sittlichen Geschmack des Mannes zu urteilen.

In dem folgenden Beispiel zeigt sich der sittliche Geschmack in verschiedener Weise.

Zwei Geschwister, ein Knabe von 11 und ein Mädchen von 10 Jahren, stritten sich eines Morgens um die Waschschüssel. Jeder wollte sie zuerst benutzen; denn es war keine Zeit zu verlieren, weil sie sich verschlafen hatten. Ein jüngerer Bruder von 8 Jahren sah zu, wie die beiden die Schüssel hin- und herzerrten und zankten. Darnach sagte er, in Blick und Stimme seinen Unwillen bekundend: Ihr habt auch immer Streit!

Digitized by Google

Wenn wir diesen Vorgang psychologisch auffassen, dann erhalten wir folgendes Schema. Es richten sich zwei Willen auf denselben Gegenstand, um ihn zu besitzen. Das Objekt kann aber nur einem der beiden Willen zu teil werden. Von den Willen will keiner sein Ziel aufgeben. Nun ist der Streit da. Aus dem Streit entsteht Übelwollen. Ein dritter Wille mifsbilligt den Streit und das Übelwollen.

Für das Ziel unserer Untersuchung ist es jedoch zweckmäfsiger, bei der Betrachtung der konkreten Handlung zu verweilen.

Die streitenden Geschwister, wissen wir, sind nicht mehr oder minder streitlustig als andere Kinder ihres Alters. Sie haben sich wiederholt schön vertragen. Bei andern Gelegenheiten ist es vorgekommen, dafs eins zu gunsten des andern von seinem Vorhaben abstand oder wartete, bis es seinen Willen ausführen konnte. Sie kennen also das schönere Verhalten, sie haben es früher schon verwirklicht, aber zur herrschenden Vorstellung ist die Liebe zum Frieden bei ihnen noch nicht geworden. In dem vorliegenden Falle wird der Gedanke des Friedens nicht ins Bewufstsein gerufen; denn Vorstellungen anderer Art herrschen vor. Das Selbstbewufstsein jedes Kindes wehrt sich gegen die Hemmung, als welche in ihrer dermaligen geistigen Verfassung das Nachgeben betrachtet wird. Der sittliche Geschmack kommt nicht zur Geltung.

Sieht man genauer zu, weshalb kein Wille von seinem Vorhaben abläfst, so bemerkt man, dafs es die Vorstellung ist, nicht zu spät zur Schule zu kommen. Wir können das aus dieser Vorstellung hervorgehende Streben nur billigen. Der Streit der Geschwister ist also in seinem Beginn kein Übelwollen. Aber da nicht nur der eine Wille sich durch den andern gehemmt sieht, sondern das eine Kind das andere hindert, so werden auf beiden Seiten ganze Vorstellungsmassen durch den Streit der Willen in Mitleidenschaft gezogen. Zu dem sittlichen Motiv, nicht zu spät zu kommen, treten nun auch noch andere Motive, den ersten Willen rücksichtslos durchzusetzen.

Der Blick auf den Vater, der nun erschien, beruhigte die aufgeregten Geister. Es erwachte der Gedanke, dafs der Vater sie ernstlich rügen werde, wenn sie noch länger streiten würden. Nun blieb ihnen nur noch übrig, die Waschschüssel gleichzeitig zu benutzen. Das war zwar etwas unbequem, aber es ging doch, und es führte schneller zum Ziel als Streit und Zank. Der Vater machte sie auch darauf aufmerksam.

Der zuschauende jüngere Bruder hat noch kein Interesse an dem Gegenstand, um dessen Besitz gestritten wird. Er zieht sich erst die Schuhe an. Zu keinem der Streitenden hat er in diesem Augenblicke eine besondere Vorliebe. Der Anblick aber, der sich ihm darbietet, hat die Tendenz, dafs er die Vorstellung bilden will: der Bruder hat die Waschschüssel im Besitz. Aber die Bildung

Digitized by Google

dieser Vorstellung wird gehemmt durch die andere: die Schwester besitzt den Gegenstand. Beide Vorstellungen hemmen sich gegenseitig. So kann es zu keinem ruhigen und vollendeten Vorstellen kommen. Diese Bewegung im Vorstellungslauf ist das Gefühl der Unlust, aber noch kein sittliches Mifsfallen. Wenn der Beobachter nun über das unfriedliche Verhalten der Geschwister einen Tadel ausspricht, oder wenn er nur in seinem Innern es empfindet, dafs ihm das Verhalten der beiden mifsfällt, so weist uns das darauf hin, dafs das Verhältnis der streitenden Willen und das Mifsfallen daran von der Vorstellungsgruppe des Selbstbewufstseins, genauer von den in dieser Vorstellungsgruppe schon vorhandenen Vorstellungen des Sittlichen aufgefafst worden ist. Wären wie bei einem Säugling keine solchen apperzeptiven Vorstellungen vorhanden, so würde sich der Beobachter dieser Störung des Vorstellens zunächst gar nicht, bei weiterer Entwickelung aber würde er sich ihrer als ein Gefühl der Unlust bewufst werden, dessen spezifische Qualität noch nicht zu unterscheiden ist. Auch im Bereiche des Sittlichen treten Vorstellungen und Gefühle erst nach und nach klar auseinander.

Ein anderes Beispiel. Die Kinder lesen das Gedicht: »Gar emsig bei den Büchern ein Knabe sitzt im Kämmerlein« von Robert Reinick. Der Sonnenschein, der Gesang der Vögel, die lockenden Obstbäume, sie alle können den Knaben nicht verleiten, seine Arbeit zu verlassen. Erst will er fertig sein, ehe er sich dem Spiel und der Freude hingiebt.

Den Kindern, die das lesen, gefällt der Knabe. Weshalb? Verdeutlichen wir uns den Vorgang, der sich beim Betrachten dieses Bildes in ihrer Seele vollzieht.

Die Vorstellung des fleifsigen Knaben erweckt in ihnen die Erinnerung daran, wie sie selbst bei der Arbeit gesessen haben. In dem Knaben entstehen Vorstellungen, die ihn von der Arbeit ablenken können. Die Kinder erinnern sich, dafs sie schon in gleicher Lage gewesen sind. Nun behauptet sich in dem Knaben der Wille, fleifsig zu sein, gegen alle Hemmungen. Aus jeder Spannung geht dieser Wille siegreich hervor. Die lesenden Kinder erleben in ihrem Innern denselben Vorgang. Bei völliger Aufmerksamkeit hat der Leser wohl die Fiktion, er selber wäre der Knabe. Die wiederholte Überwindung der Versuchungen erzeugt ein starkes Lustgefühl, weil der Ablauf der Vorstellungen glatt und sicher vor sich geht. Wie der Knabe sich selbst überwindet, das ist ein Geisteszustand, der angeeignet wird von gleichen oder ähnlichen Vorstellungen der Selbstüberwindung, die das lesende Kind schon erworben hat und die einen Teil seines sittlichen Bewufstseins bilden. Das Lustgefühl entsteht hier also durch die ungehinderte Verschmelzung solcher Vorstellungen, die zur Förderung des sittlichen Bewufstseins beitragen.

Bei der Untersuchung über die ersten Anfänge des Sittlichen erhebt sich natürlich auch die Frage, ob da auch falsche Auffassungen über das, was gut und böse ist, möglich sind. Wir müssen diese Frage bejahen. Als Ergebnis psychologischer Prozesse ist der sittliche Geschmack nur eine empirische Thatsache, aber nicht das Resultat eines widerspruchsfreien Denkens.

So kann schon ein kleines Kind zur falschen Auffassung des Sittlichen gelangen, wenn es sieht, dafs es durch Schreien und Weinen die Angehörigen veranlafst, sein Begehren zu befriedigen. Eltern, die inre Kinder verzärteln und verwöhnen, unterlassen es, durch geeignete Erziehungsmafsregeln die aufgenommene Vorstellungsreihe zu verändern. So nehmen allmählich die Kinder eine falsche Angewöhnung in die Vorstellungen mit auf, die den sittlichen Geschmack bilden. Noch klarer tritt eine verkehrte Auffassung über das Sittliche ein, wenn das Kind hinsichtlich der Nahrung und Kleidung verkehrt behandelt wird. Ferner wenn es bemerkt, wie die Eltern ihre Dienstboten herrisch behandeln, wenn sie über abwesende Personen lieblos urteilen, wie sie sich über hervortretende Schwächen ihrer Bekannten belustigen. Durch häufigere Beobachtung solcher Handlungen wird schliefslich das Verhalten der Eltern als etwas Selbstverständliches aufgefafst. Die Umstände bringen es mit sich, dafs das Kind nun auch eine solche Geistesrichtung erhält. Der sittliche Geschmack kann sich in solchen Verhältnissen um so weniger rein entwickeln, wenn der Verstand das wirkliche Vorhandensein der Einseitigkeiten, Schwächen und Kleinlichkeiten erkennt, über welche die Erwachsenen sprechen. Das Verhalten der Erwachsenen erlangt durch solche Erkenntnis sehr leicht einen Schein der Berechtigung, während die Unbilligkeit und Lieblosigkeit, die dabei obwalten, übersehen werden. Dadurch wird es möglich, dafs die aus der richtigen Erfassung des Sittlichen entstandenen Vorstellungen sich mit denen verbinden, die aus falscher Gewöhnung und einseitiger Umgebung hervorgegangen sind. Ein solcher Gemütszustand ist die Ursache mancher kindlichen Unarten, die beim ersten Blick den Erziehern fast stets als unbegreiflich erscheinen.

Solchen falschen Auffassungen des Sittlichen ist aber nicht nur das Kind ausgesetzt. Sie begleiten uns vielmehr durch unser ganzes Leben. Oft gehört eine ungewöhnliche Klarheit und Energie des Geistes dazu, sich vor einer Verfälschung des sittlichen Geschmacks nach dieser oder jener Seite hin zu bewahren.

Im Geschäftsleben des Kaufmanns und Handwerkers hört und sieht der Lehrling bei seinem Lehrherrn manches, was anfänglich mit seinem sittlichen Geschmack nicht übereinstimmt. Dieses sich nur leise bemerklich machende Misfallen verschwindet

Digitized by Google

allmählich, wenn der Lehrling die Erfahrung gewinnt, dafs die ganze Umgebung an dem ihm Mifsfälligen keinen Anstofs nimmt. Auf diese Weise schleichen sich unsittliche Anschauungen in den Kreis der sittlichen Vorstellungen ein. Ein Handwerker mufs lügen! Klappern gehört zum Handwerk! Im Geschäft, beim Handel darf man es so genau nicht nehmen! Diese und ähnliche Redensarten, die selbst von sonst ehrenwerten Männern mit vollem Ernste ausgesprochen werden, beweisen, dafs der sittliche Geschmack nicht mehr rein erhalten ist.

Ein sehr charakteristischer Beweis für die Verkehrung des sittlichen Geschmacks ist das Bestehen des Duells. Wie ist es erklärlich, dafs sich heute noch achtbare Männer finden, die eine solche, mit den Gesetzen des Staates und der Kirche unvereinbare Unsitte ernstlich verteidigen? Die Fürsprecher des Duells haben ihre Anschauung darüber sozusagen mit der Muttermilch eingesogen. Eine wirkliche oder scheinbare Verletzung der Ehre in der Form des Duells zu rächen, das galt in ihrem Stande von jeher als selbstverständlich. Wer nach dieser Anschauung handelte, galt als Ehrenmann; aber wer sich der Standessitte widersetzte, erschien nicht nur als ehrlos, sondern war es auch wohl. Was ist bei solcher Sachlage natürlicher, als dafs die sittlichen Vorstellungen sich mit solchen verquickten, die den Blödsinn des Duells als eine sittlich berechtigte Handlung erscheinen lassen!

Vor falschen Gedanken über das, was sittlich oder unsittlich ist, schützt nicht einmal wissenschaftliche Bildung. Kommt es doch vor, dafs Theologen und akademische Lehrer ihre militärische Stellung als Reservelieutenant, die sie doch nicht berufsmäfsig, sondern nur nebenbei und nur zeitweilig bekleiden und die doch thatsächlich recht unbedeutend ist, wenn man sie vom Standpunkte des Generals betrachtet, der Bezeichnung ihrer bürgerlichen Stellung vorsetzen, der sie doch ihre Nahrung, Ansehen und Berechtigung verdanken. Da haben die Anschauungen über militärische Dinge eine Vorherrschaft über die Vorstellungen vom bürgerlichen Beruf erlangt, die wir als eine Verirrung des sittlichen Geschmacks bezeichnen dürfen.

Wie sind nun solche Erscheinungen zu erklären?

Das Denken und Handeln gründet sich auf Vorstellungen, die der Einzelne in seinen besonderen Verhältnissen erworben hat. Da werden auch unsittliche Anschauungen und Handlungen, die aber in dem betreffenden Lebenskreise nicht als solche gelten, in der traditionellen Weise, dem alten Herkommen entsprechend, aufgefafst und angeeignet. Der sittliche Geschmack bildet sich nur allmählich, wenn eine Handlung in unbefangener Anschauung zum Bewufstsein kommt. Da setzen sich falsche Anschauungsweisen um so leichter fest, wenn sie zum Teil mit sittlichen An-

schauungen übereinstimmen. Ferner richtet sich die innere Aufmerksamkeit und das kritische Denken nicht so leicht auf ein Verhalten, das zur Gewohnheit geworden ist. Auch lassen sich die meisten Menschen von geachteten Autoritäten, Standesgenossen und Vorgesetzten leiten und nehmen deren Gedanken in sich auf. Das alles aber verhindert ein begierdeloses, uninteressiertes Anschauen der Geistesrichtungen und Willensverhältnisse, in denen das Unsittliche wurzelt. So werden denn zuletzt die falschen Auffassungen über das, was sittlich ist, zu dauernden Vorstellungen, die sich mit den schon erworbenen sittlichen Vorstellungen fest verbinden.

Wie es nun bei jedem einzelnen Menschen Gedankenkreise und Willensbestrebungen giebt, in denen das wahrhaft Sittliche noch keine Herrschaft erlangt hat, so giebt es grofse Gebiete menschlicher Bethätigungen, auf welchen der sittliche Geschmack eines grofsen Volksteiles noch nicht zum vollen Durchbruch gekommen ist. Aber richtet sich einmal die Aufmerksamkeit einzelner Menschen auf solche Punkte, dann wird ihnen das Mangelhafte und Verwerfliche gewisser Erscheinungen deutlich bewufst, während sie vorher diese Erscheinungen gerade so wie die grofse Menge beurteilt haben. Zur Erkenntnis des Richtigen und Sittlichen gelangt, haben sie keine Ruhe mehr; ihre Vorstellungen treiben sie, auch andere Menschen in ihrem Sinn aufzuklären.

Wir erinnern nur an die Bestrebungen der Tierschutzvereine, die sich gewifs auf würdige Ziele richten, obgleich es noch viele Menschen giebt, denen das Wort Tierschutz oder Tierpflege nur ein Lächeln entlockt, weil ihr sittliches Empfinden sich noch nicht nachhaltig genug auf die Leiden gerichtet hat, denen die Tierwelt ausgesetzt ist. Es giebt eben vieles, was den Blick davon abzieht.

So hat man in früheren Perioden der Menschheit die Sklaverei und noch andere Greuel nur als nackte Thatsachen betrachtet wie Regen und Sonnenschein; dem sittlichen Geschmack über solche Einrichtungen ein Urteil zu gestatten, lag den Menschen sehr fern. Aber als die Vorstellungsgruppe des sittlichen Geschmacks sich durch unablässige Reproduktion und Assoziation vertiefte und erweiterte, da beeinflufsten ihre Vorstellungen allmählich noch andere Gedankenkreise, um in diesen alles zu beseitigen, was ihr Mifsfallen erregt hatte.

Auch in unserer Zeit herrscht eine innere Gärung, die man als soziale Frage bezeichnet. In einzelnen erleuchteten Köpfen ist der sittliche Geschmack zu neuen und tieferen Anschauungen über die Verwirklichung alter sittlicher Forderungen gelangt. Aber der gröfsere Teil der Menschheit steht diesen Bestrebungen noch kalt und teilnahmslos gegenüber. Von einem bekannten Univer-

sitätsprofessor ist mit Recht die soziale Frage als eine sittliche Frage bezeichnet worden. Eine Hebung der Kultur und eine friedliche, segensreiche Überwindung der sozialen Krisen ist nicht zu erwarten, wenn die praktischen Verhältnisse des wirtschaftlichen und politischen Lebens in erster Linie nach Nützlichkeitsinteressen geregelt werden, sondern nur dann, wenn ein tieferes und allgemeiner verbreitetes sittliches Empfinden die zur Lösung ja unbedingt erforderlichen Gesichtspunkte der Zweckmäfsigkeit und Nützlichkeit beherrscht und durchdrungen hat. Hoffen wir, dafs in unserem Vaterlande nicht die Leidenschaften und Begierden, sondern die Urteile des sittlichen Geschmacks immer mehr Gehör finden!

Was uns zu dieser Hoffnung berechtigt, das ist die Thatsache, dafs sich der sittliche Geschmack wohl zeitweilig, aber nicht dauernd unterdrücken lässt, wie wir an nachfolgendem Beispiel nachweisen wollen.

Eine Mutter schickte ihre Tochter in ein Geschäft, etwas zu kaufen. Das Kind kam wieder und brachte das Gewünschte, jedoch war die Mutter mit der Ware nicht recht zufrieden. Beim Nachzählen des Geldes fand sich, dafs sich der Ladenbesitzer zu seinem Schaden um fünf Pfennig verrechnet hatte. Das Kind wollte das Geld zurückbringen, aber die Mutter wollte das nicht gestatten. Sie meinte, hier heifse es: die Augen aufthun oder den Beutel. Da sagte die Tochter ganz verwundert: Das ist ja stehlen! Der Vater sah die Mutter lächelnd an und bemerkte, wie sie heftig errötete. Schweigend gab sie dem Kinde die fünf Pfennige, damit sie zurückerstattet würden.

Wir betrachten hier zunächst das Verhalten der Tochter. Der Anknüpfungspunkt zur Bethätigung ihres sittlichen Geschmacks ist die Thatsache, dafs sich der Kaufmann um fünf Pfennige geschädigt hatte. In der Tochter erwachte sogleich der Gedanke, das Geld zurückzugeben. Aus sittlichem Empfinden braucht dieser Gedanke nicht hervorgegangen zu sein. Der Vater vermutete, dafs er in dem Kinde rein gewohnheitsmäfsig entstanden sei. Es war belehrt worden, fremdes Gut dürfe man nicht behalten. Dieser Satz hatte sich seinem Bewufstsein eingeprägt und wurde hier reproduziert. Allein die Thatsache, dafs ein sittlicher Grundsatz im Gedankenkreise herrscht und den Willen leitet, ist noch kein Beweis dafür, dafs der Grundsatz auch ein Bestandteil des sittlichen Geschmacks geworden ist. Wenn das bei diesem Kinde noch nicht der Fall war, dann vollzog sich aber gewifs in jenem Augenblick, als die Mutter die fünf Pfennige behalten wollte, eine Apperzeption, durch welche jener Grundsatz mit den schon vorhandenen Vorstellungen über gut und böse verbunden wurde. Der Beweis für diese Behauptung — oder richtiger der Grund zu dieser unserer Annahme liegt darin, dafs das Mifsfallen des Kindes

nicht oder doch nicht nur ein Ausdruck des geminderten Selbstbewufstseins war, sondern ein Gefühl der Unlust, weil sich in seinem Vorstellen ganz unvereinbare Vorstellungen behaupten wollten, nämlich diese: die fünf Pfennige gehören dem Kaufmann, die fünf Pfennige gehören uns. Die Autorität der Mutter war nicht stark genug, den Zwiespalt im Bewufstsein des Kindes auszugleichen. Es regte sich immer wieder die Vorstellung: die fünf Pfennige gehören nicht uns. Natürlich sind diese beiden Vorstellungen noch mit andern verbunden gewesen. Somit konnte keine der beiden Reihen ungehemmt ablaufen. Dieser Zustand erzeugt ein Mifsfallen, das wir als eine Äufserung des sittlichen Geschmacks auffassen.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit jetzt auf das Verhalten der Mutter. Es ist selbstverständlich, dafs ihr sittliches Bewufstsein sagte: das Geld dürfen wir nicht behalten! Aber die Vorstellung: die Ware entspricht nicht meinen Wünschen! war so stark, dafs sie die sittliche Forderung verdunkelte. Gesetzt, das Kind hätte nichts davon bemerkt, die Mutter wäre allein gewesen, als sie das Geld nachzählte, so ist es möglich, dafs sie die fünf Pfennige behalten hätte. Der Mangel der Ware, die Geringfügigkeit des Gegenstandes, der falsche Grundsatz über das Aufthun des Auges oder des Beutels, vielleicht auch die Vorstellungen von der eigenen Armut und von dem Reichtum des Kaufmanns, das alles sind Vorstellungen, die zuletzt ihren Entschlufs bestimmt haben könnten. Das sittliche Urteil hätte zwar noch eine Weile dagegen reagiert, aber in der Besorgung der häuslichen Geschäfte wären bald wieder andere Vorstellungen ins Bewufstsein gekommen, und der sittliche Geschmack hätte, wie schon so oft, eine Niederlage erlitten. Das geschah in diesem Falle aber nicht, weil das eigene sittliche Urteil — so nennt man ja auch die Vorstellung: du mufst das Geld zurückerstatten! — durch den damit übereinstimmenden Ausspruch der Tochter mächtig unterstützt wurde. Ihre eigene Vorstellung des Sittlichen konnte in dem Streben mit den gleichzeitig aufstrebenden sophistischen Gegenvorstellungen nicht zur Klarheit kommen. Der Ausspruch des Kindes hob sie jedoch mit einem Schlage ins Bewufstsein, wodurch alle hemmenden Vorstellungen mit unwiderstehlicher Macht zurückgedrängt wurden. Es erwachte aber nicht nur ihr sittliches Bewufstsein, sondern sie apperzipierte auch ihren eigenen Gedankengang als verwerflich. Sie schämte sich vor sich selbst, dafs ihr das Blut in die Wangen stieg. Für die Stärkung ihres sittlichen Bewufstseins war jene Szene gewifs sehr förderlich.

Die Wirksamkeit des sittlichen Geschmacks veranschaulicht in recht auffälliger Weise ein hypnotisches Experiment, das im Krankenhause zu N. ausgeführt worden ist. Der Arzt hatte in Gegenwart einiger Zeugen drei Frauen mit ihrer Einwilligung

hypnotisiert. Um nun zu erfahren, ob ein Mensch in der Hypnose jeder beliebigen Suggestion Folge leiste, befahl der Arzt den Frauen, sich zu entkleiden. Das geschah denn auch. Aber zwei von ihnen waren trotz aller Versuche, eine tiefere Hypnose und energischere Suggestion herbeizuführen, nicht dazu zu bewegen, das letzte Gewand zu entfernen. Hingegen die dritte Frau entkleidete sich völlig — oder vielmehr sie hätte das gethan, wenn der Arzt es gelitten hätte. Diese Frau aber war vor ihrer Verheiratung eine Prostituierte gewesen.

Es geht hieraus hervor, dafs der sittliche Geschmack selbst bei gänzlichem Mangel des Selbstbewufstseins noch wirksam sein kann. Der Vorsitzende der Magnetischen Gesellschaft in Berlin, Herr Reinhard Gerling, behauptet auf Grund seiner reichen und mannigfaltigen Erfahrung auf dem Gebiete des Hypnotismus, dafs auch im tiefsten Stadium der Hypnose kein Medium zu einer Handlung zu bewegen sei, die der Beschaffenheit seines Charakters widerspreche. Wir können freilich diese Behauptung uns nicht so ganz zu eigen machen, weil wir hypnotische Experimente kennen, bei welchen gebildeten jungen Leuten suggeriert wurde, sie seien ein Hund, eine Katze, und die sich dann auch wie diese Tiere benahmen. Indessen unterliegen die in der Hypnose vollzogenen Handlungen keiner sittlichen Beurteilung.

Von hier gleitet unser Blick hinüber auf Erscheinungen, die sich während des Traumes und des Rausches vollziehen. In einem solchen Geisteszustande hat das Ich keine Macht mehr über den Inhalt der Seele. Es drängen sich auch solche Vorstellungen ins Bewufstsein, die ein unsittliches Streben erzeugen. Wenn aber die Handlung ihren Höhepunkt erreicht, erwacht gewöhnlich der Träumende oder der Berauschte. Sein Ich apperzipiert die Handlung und hält sie auf und drängt die versucherischen und verführerischen Vorstellungen wieder zurück. Man schämt sich, dafs man im Traume oder im Rausche eine That verübt hat, die man im wachen Zustande niemals unternehmen würde. Der sittliche Geschmack kann also thatsächlich für kurze Zeit aus dem Bewufstsein entschwinden.

An dieser Stelle können wir nun auch die Frage behandeln: Ist das Böse zur Erkenntnis des Sittlichen notwendig? Einige Philosophen sind ja der Meinung gewesen, zur Erkenntnis des Guten sei das Böse erforderlich. Sie meinen, wenn das Böse als eine wirkliche Thatsache unbekannt wäre, dann würde auch das Gute unbekannt sein. Wir haben aber schon an einigen Beispielen gezeigt, dafs sich der sittliche Geschmack auch ohne die Anschauung des Bösen, Schlechten und Verwerflichen entwickeln kann. Psychologisch ist es nicht zu bestreiten, dafs wohlgefällige Handlungen für sich vollständig apperzipiert werden können, dafs dazu die Vermittelung des Bösen nicht notwendig ist.

Digitized by Google

Gesetzt den Fall, ein Kind wachse in einer wirklich frommen und tadellosen Familie auf. In der Wirklichkeit mag dergleichen nicht vorkommen, aber der Fall ist doch psychologisch möglich. Nun ist doch klar, dafs das heranwachsende Kind allmählich durch das Verhalten seiner Umgebung zu sittlichen Anschauungen gelangt, wie es im wirklichen Leben auch das Gute auffafst. Der Verlauf der sittlichen Entwicklung ist in dem gedachten Verhältnis genau so wie in den wirklichen Verhältnissen. Aus den gleichen Ursachen entspringen gleiche Wirkungen. Sobald sich die innere Aufmerksamkeit regt, entwickelt sich das sittliche Empfinden, und die Summe dieser Empfindungen bildet den sittlichen Geschmack.

Im wirklichen Leben kommt es sogar vor, dafs ein Kind das Böse, was es sieht, nicht apperzipiert. Es fehlt ihm nicht an Verständnis im allgemeinen, aber für das Verständnis des Bösen fehlt ihm jeder geistige Anknüpfungspunkt. Es hat dergleichen nie gesehen, nie gehört, also auch nie daran gedacht; infolgedessen gleitet die unsittliche Erscheinung an seinem Innern ab. Das bemerkte Böse hinterläfst allerdings einen Eindruck, aber dieser ist rein psychologisch, es haftet an der Wahrnehmung weder ein Wohlgefallen, noch ein Mifsfallen. Natürlich ist es selbstverständlich, dafs sich bei häufiger Wiederholung die innere Aufmerksamkeit auf das Böse richtet und es als solches erkennt.

Einmal kam ein Knabe zu seinem Vater und erzählte ihm, an die Hausthür habe irgendwer die und die Worte geschrieben. Das Kind nannte ganz unbefangen die Namen. Es würde sich geschämt haben, diese Namen zu gebrauchen, wenn es deren Bedeutung gekannt hätte. Es hatte also von dem schmutzigen Geiste des Schreibers jener Worte keine Ahnung. Hingegen haben Lehrer öfter beobachtet, dafs solche Kinder, die die Bedeutung schandbarer Worte kennen, solche Worte gar nicht in den Mund nehmen, wenn sie von solchen Schmierereien Mitteilung zu machen gezwungen sind. Sie helfen sich da mit einem sehr plastischen Ausdruck, welcher von dem Tier abgeleitet ist, das sich mit wahrem Vergnügen, wie man glaubt, im Kote wälzt. Selbst wenn sie selbst um kein Haar besser sind als der Schreiber oder Sprecher der Unflätigkeit, so legt doch ihr Schamgefühl, sich vor einer Respektsperson ungeziemender Worte zu bedienen, Zeugnis davon ab, dafs sie das Geschehene als unsittlich und verwerflich betrachten.

Im Gegensatz zu der erwähnten philosophischen Ansicht über die Notwendigkeit des Bösen zur Erkenntnis des Guten behauptet die Weisheit auf der Gasse: Böse Gesellschaften verderben gute Sitten! Sage mir, mit wem Du umgehst, so will ich dir sagen, wer du bist! Besser allein als in böser Gemein!

Digitized by Google

Hiernach erscheint das Böse nur hinderlich zur Erfassung und Befestigung des Guten. Damit stimmt auch die allgemeine Erfahrung überein. Somit ist die Sorge vernünftiger Eltern, ihre Kinder so lange als möglich vor der Anschauung unsittlicher Verhältnisse zu bewahren, wohl berechtigt.

Es kann ja allerdings die Anschauung des Bösen zum Bewufstsein kommen und hier die Bildung einer Vorstellung sittlicher Art erzeugen. Wir haben darüber sogar ein treffendes Beispiel, welches wir hier mitteilen.

Ein Herr war in einer Gesellschaft nicht dazu zu bewegen, das Kartenspielen zu erlernen. Er spielte grundsätzlich nicht. Wie war er auf diesen Gedanken verfallen? Er hatte als Knabe gesehen, dafs ein höchst achtbarer Familienvater ein leidenschaftlicher Spieler war. Er bemerkte nun aber auch, dafs die Frau des Mannes sich oft darüber grämte, wenn der Gatte bis in die späte Nacht hinein im Wirtshaus safs und seiner Leidenschaft fröhnte. Der Knabe erhielt dadurch eine starke, unüberwindliche Abneigung gegen das Kartenspiel. Als Mann war er nicht fähig, diese Abneigung zu überwinden.

An diesem Beispiel sehen wir recht deutlich, wie sich hier nur allein der sittliche Geschmack offenbart. Der Knabe war noch nicht reif genug, die ganze Sachlage klar zu erfassen. Sein sittlicher Geschmack sagte ihm, dafs hier etwas sei, was nicht sein solle, was tadelnswert sei. Sein Verstand aber war noch nicht so weit gebildet, das wirkliche Objekt des Tadels zu erkennen. Was hier nicht gefällt, ist doch ohne Zweifel nicht das Kartenspiel, sondern das lange Wirtshaussitzen oder noch genauer die Willensschwäche des Spielers. Weiter ist merkwürdig, dafs sich die Abneigung nicht gegen den Mann richtete, sondern dafs dieser vielmehr bedauert wurde.

Wie sind in diesem Falle die Vorgänge im Geiste des Knaben zu erklären?

Wir wissen, dafs die Vorstellung der Mutter eine hervorragende Stellung im Gedankenkreise hat. Der Knabe überträgt diese Vorstellungen auch auf eine Mutter seiner Bekanntschaft. Vorgänge, die dieser Mutter ein Leid verursachen, wirken auch auf ihn ein; er spürt dieses fremde Leid als eine Hemmung seines geistigen Lebens. Die Vorstellungen, welche diese Hemmung erzeugen, hier nach seiner unzulänglichen Auffassung das Kartenspiel, stehen also in einem scharfen Gegensatze zum Selbstbewufstsein. Es kommt hinzu, dafs der Knabe schon mancherlei Vorstellungen über gut und böse gebildet hat. Diese Vorstellungsgruppe apperzipiert das Handeln des Nachbars als böse, als unvereinbaren Gegensatz. Aus dieser Spannung in den Vorstellungen entspringt das Mifsfallen, das sich als ein heftiges Unlustgefühl kund giebt. Dafs sich aber keine Abneigung gegen

den Spieler regte, hatte seinen Grund in der aus andern Vorstellungskreisen entstandenen Zuneigung zu dem Manne. Diese älteren und festgewurzelten Vorstellungen liefsen eine Abneigung gar nicht aufkommen.

Die alten Spartaner hatten auch wohl die Ansicht, zur Erzeugung starker sittlicher Vorstellungen sei es nötig, den Abscheu vor unsittlichen Handlungen zu erwecken. Wie erzählt wird, liefsen sie Heloten sich betrinken, um durch den widerlichen Anblick, den Betrunkene gewähren, die Jugend vor dem Laster der Trunksucht zu warnen. Es ist möglich, dafs die Erzieher damit einen sittlichen Eindruck erzielt haben. Jedoch ist es viel wahrscheinlicher, dafs die jungen Spartaner die Geschichte nur als einen Hauptspafs betrachteten, durch den sie nicht in der Sittlichkeit, sondern nur in ihrer hochmütigen Verachtung der Heloten gefördert worden sind.

Das Böse kann ja den Abscheu vor ihm wecken. Es geschieht das auch sicher, wenn sich eine dazu geeignete Vorstellungsmasse im Bewufstsein findet. Aber wir dürfen doch auch nicht übersehen, dafs bei wiederholter Anschauung des Bösen nicht stets der sittliche Tadel reproduziert wird. Es treten noch andere Vorstellungen hinzu, die Neugier verdrängt den Tadel. So kann sich ein Kind an das Böse auch gewöhnen, die Stimme des Tadels wird dann kaum noch vernommen. Wie aber in den Vorstellungen überhaupt eine treibende Kraft liegt, so besonders in den unsittlichen Vorstellungen. Sie beschäftigen das Denken, sie bemächtigen sich der Phantasie, sie reizen zur Nachahmung. So bilden sich Gruppen verwerflicher Gedanken, die sich nach allen Seiten hin verflechten und den sittlichen Geschmack verdunkeln und so den Hang zum Bösen begründen.

Um die Behauptung plausibel zu machen, der sittliche Geschmack sei nur etwas Zufälliges, seine Urteile seien nur etwas Relatives, konstruiert man wohl den Fall: wie, wenn ein Kind in einer gänzlich bösen Gesellschaft aufwüchse, würde sein sittlicher Geschmack dann nicht das Gegenteil von dem als gut bezeichnen, was heute dafür gilt?

Diese Voraussetzung leidet an einer psychologischen Unmöglichkeit. Es müssen bei den Gliedern jener Gemeinschaft trotz aller Bosheit und Verderbtheit doch noch Züge sittlicher Art obwalten, sonst kann keine noch so kleine Gemeinschaft bestehen. Wäre es auch eine Räuber- und Mörderbande allerschlimmster Art, worin das Kind lebte, so würde es doch bald mancherlei sittliche Anschauungen bemerken: Vertrauen, Teilnahme, Hülfsbereitschaft, Unterordnung, Hingebung für gemeinsame Ziele, Kühnheit, Tapferkeit, Ehrlichkeit, Wachsamkeit u. s. w. Genau so wie unter normalen Verhältnissen würde sich der sittliche Geschmack

Digitized by Google

entwickeln. Die Einseitigkeit der Lebensweise würde freilich auch dem sittlichen Geschmack eine einseitige Richtung geben. Jedoch diese Gefahr tritt überall da ein, wo der Lebenskreis allzu eng und abgeschlossen ist.

So stark aber auch in einem Menschen die Verknüpfung seiner schlechten Gedanken sein mag, so sehr diese Gedanken auch fähig sind, die aufsteigenden Vorstellungen des Sittlichen wieder unter die Schwelle des Bewufstseins hinabzudrücken, dennoch können sie diese Vorstellungen nicht gänzlich aus dem Bewufstsein vertilgen. Sie melden sich immer wieder an. So ist denn auch der Böse nicht gänzlich unfähig, sittlich zu empfinden. Das ist ganz natürlich, denn in jedem Menschen ohne Ausnahme vollziehen sich Apperzeptionen sittlicher Verhältnisse, wenn sie auch nicht überall so zahlreich und festverbunden sind, dafs sie immer die Oberherrschaft behaupten.

Wer kennt nicht die Erzählung von dem Spitzbuben, der in ein Zimmer eingebrochen war und Kostbarkeiten suchte und da plötzlich hörte, wie in der Kammer nebenan ein Kind sein Nachtgebet sprach! Das Gebet, das er hörte, versetzte den Dieb mit einem Schlage in die Zeit seiner Kindheit, längst verklungene Saiten seines Gemütes wurden berührt, die holde Zeit jugendlicher Unschuld umspannte mit ihrem Zauber sein Herz, die Vorstellungen jener Tage strömten frei und ungehemmt ins Bewufstsein und verdrängten die Vorstellungen, aus welchen das verbrecherische Begehren und Handeln hervorgegangen war. Er entfernte sich lautlos, er war in diesem Augenblick zu einer schlechten That unfähig. Sein sittliches Bewufstsein war wieder erwacht, und es machte sich mit Hülfe anderer Vorstellungsreihen in einer Stärke geltend, wie er es seit langer Zeit nicht an sich erfahren hatte.

Zur Erkenntnis des Guten ist also das Vorhandensein des Bösen nicht erforderlich.

Wir haben nun noch die Frage zu beantworten: Inwiefern unterstützt die Sprache die Apperzeption sittlicher Eindrücke?

Das im Gebrauch der Sprache noch unbehülfliche Kind wird durch die Stärke der Vorstellungen zur Bildung sittlicher Empfindungen veranlafst. Aber weil den so entstandenen seelischen Gebilden eine Bezeichnung fehlt, tauchen sie bald unter in der bunten Menge der geistigen Erscheinungen, bis eine verwandte Vorstellung sie wieder ins Bewufstsein hebt. Die ohne sprachliche Bezeichnung angeeigneten Vorstellungen sind jedoch nicht so reproduzierfähig wie solche, die durch die Sprache verkörpert sind, weil die innere Aufmerksamkeit sie bei ihrem ersten Entstehen nicht so lange festhalten kann.

Die Kleinen hören sehr bald die Worte artig, lieb, gut, böse, schön u. a. m. Zunächst prägen sich ihrem Ohr nur die Laute ein. Nach und merken sie nun, dafs damit ihr Verhalten gemeint ist. Ist ihr Verständnis einmal so weit gekommen, dann erinnert sie der Befehl: Sei artig! an das entsprechende Verhalten. Den Erwachsenen ist mit dem Worte, dessen Bedeutung den Kindern bewufst geworden ist, das Mittel gegeben, eine sittliche Vorstellung oder einen sie vorbereitenden Geisteszustand willkürlich zu erzeugen.

Von den Eltern und Lehrern hört das Kind: das Streiten und Zanken sei häfslich, böse, unrecht. Die sprachlich formulierten Aufserungen des Unwillens, manchmal noch von mimischen Zeichen des Mifsfallens begleitet, machen das Kind auf seinen Geisteszustand aufmerksam. Es thut einen Blick in sein Inneres; es wiederholt diese Selbstbeobachtung später, wenn ihm die Aufsenwelt einmal keine Beschäftigung bietet. Zuerst mag ihm der Grund, weshalb sein Benehmen getadelt wird, ganz unerfindlich sein. Aber die Vorstellung der elterlichen Mifsbilligung haftet in der Seele und bleibt wirksam. Sie ist eine im Verborgenen thätige Kraft, die zunächst nur das Verhalten in bestimmter Weise beeinflufst, die hernach aber auch mit anderen Vorstellungen in Wechselwirkung tritt, bis das Kind einmal die Häfslichkeit des Streites im eigenen Gemüte empfindet.

Je weiter das Kind im Verständnis und Gebrauch der Sprache fortschreitet, desto leichter wird es, durch Erziehung und Lektüre die psychologischen Vorgänge zu beschleunigen, die zur Bildung des sittlichen Geschmacks führen.

Endlich haben wir noch auf den Einflufs hinzuweisen, den die Religion auf die sittliche Bildung ausübt.

Einsichtige Eltern lehren das Kind zu Gott beten, sobald sein Bewufstsein und seine Sprache es gestatten. Wie die Eltern dem Kinde lieb und gut sind, so stellt sich das Kind den lieben Gott vor. Auf ihn überträgt es im höchsten Mafse, was es an den Eltern Vorzügliches bemerkt. Weil die Eltern von Gott nur mit der gröfsten Verehrung sprechen, so ist auch dem Kinde Gott bald der Inbegriff aller Vollkommenheit, natürlich wie ein Kind sich solche zu denken vermag. In seiner Vorstellung Gottes weifs es die lieblichsten Züge mit den unmöglichsten Phantasien zu vereinigen.

Es ist eine Täuschung, wenn viele theologisch gebildete und religiös gesinnte Menschen aus der Vorstellung Gottes die sittlichen Begriffe, Pflichten, Tugenden und Grundsätze ableiten zu können glauben. Wir haben gezeigt, dafs die Vorstellungen des Sittlichen sich im Innern des Menschen in eben so natürlicher Weise bilden, wie alle übrigen Vorstellungen entstehen. Das Kind kann auf seine Vorstellung Gottes nur das übertragen, was es in seinem

Digitized by Google

Lebenskreise durch eigene apperzipierende Thätigkeit an sittlichen Anschauungen gewonnen hat. Es ist unmöglich, der Vorstellung Gottes im voraus etwas zuzuschreiben, was man selbst noch nicht weifs und woran man selbst noch nicht gedacht hat.

Gott ist in unserer Vorstellung aber nicht nur der Inbegriff alles Sittlichen, sondern auch der letzte Grund alles Daseins. Gott ist nach unserem christlichen Glauben die höchste, aufserweltliche, von der Welt verschiedene Intelligenz. Insofern wirkt in dem sittlichen Bewufstsein die Vorstellung Gottes als das stärkste Motiv sowohl für den Willen als auch für das Denken.

Es gilt das auch von den übrigen Vorstellungen im System des christlichen Glaubens, weil sie alle mit der Gottesvorstellung im Zusammenhange stehen. Die religiösen Vorstellungen zwingen uns, unser Inneres und unser Leben mit der gröfsten Aufmerksamkeit zu betrachten. Wo ein solcher Antrieb zur Aufmerksamkeit und Selbstbeobachtung vorhanden ist, da vollziehen sich auch die festesten und schärfsten Apperzeptionen zur weiteren Bildung des sittlichen Geschmacks. Dafs aufserdem aber die religiösen Vorstellungen noch ihre besondere und weitergehende Aufgabe haben, sei zur Vermeidung von Mifsverständnissen hier nur noch erwähnt.

Der sittliche Geschmack ist also nach der ganzen Art seiner Entstehung etwas Naturwüchsiges, das sich in der Hauptsache ohne fremdes Zuthun entwickelt, das sich allerdings im gesitteten Verkehr rascher und durch sorgfältige Erziehung edler entwickelt. Von diesem Gesichtspunkte aus ist es gestattet, den Menschen mit einem Baume zu vergleichen, der des Edelreises bedarf, wenn er gute Früchte bringen soll. Ebenso kann man die Lehren, die die Erziehung dem Kinde übermittelt, erst unter diesem Gesichtspunkte als den guten Samen bezeichnen, den man dem Kinde ins Herz säet. Der sittliche Geschmack erscheint darnach als der Keim, aus welchem die Gesinnung und Geistesrichtung des Menschen erwächst.

Welches sind nun die naturwüchsigen Folgen des sittlichen Geschmacks?

Ein Kind, dessen sittlicher Geschmack hinlänglich gebildet ist, nimmt das sittliche Denken und Empfinden seiner Familie, seiner Umgebung in sich auf. Es geschieht das so leise und unvermerkt, dafs weder es selbst, noch die Erwachsenen diesen Vorgang sonderlich beachten. Gut und löblich erscheint zunächst alles, was die Eltern und Verwandten thun. Das wird erst unbewufst nachgeahmt und dann mit vollem Bewufstsein nachgethan. Erst zwingende äufsere Verhältnisse bewirken eine Änderung in den Anschauungen oder eine Bereicherung des sittlichen Empfindens. Das geht aber auch niemals plötzlich vor sich, sondern nur allmählich. In einer Richtung nimmt der Mensch neue Gedanken

Digitized by Google

auf, während er in anderer Hinsicht an den alten Anschauungen und Gewohnheiten festhält.

Aus der Beobachtung des Lebens, besonders da, wo es sich im engen, immer gleichförmigen Geleise bewegt, ergeben sich feststehende Apperzeptionen, die sich von Geschlecht zu Geschlecht vererben. So entstehen die Sitten und Gebräuche. Wie der Vater sich bei der Arbeit und im Verkehr benimmt, worin er Erholung sucht, was ihm Freude oder Verdrufs bereitet, das tritt in gleicher Weise an die aufwachsenden Kinder heran. Was für Lehren, Ermahnungen, Klugheitsregeln und Lebensgewohnheiten der Vater aus dem gesellschaftlichen Leben davongetragen hat, darnach apperzipieren auch die Kinder das Dasein. Sie sind in mancher Hinsicht wie Bücher, die mit stereotypen Lettern gedruckt werden. Die Vorfahren haben ihrer Lebensauffassung und Lebensbetrachtung einst einen bestimmten Ausdruck gegeben. Solche Ausdrücke traten bei gegebener Veranlassung wieder ins Bewufstsein. Ganz unwillkürlich fassen die Nachgeborenen die Situation und ihre Bezeichnung gerade so auf und übertragen sie auf ihre eigenen Nachkommen. So erhalten sich Grundsätze über das Verhalten in Familie und Gesellschaft, die ihr eigentümliches Gepräge in Redensarten und Sprichwörtern gefunden haben. Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen! Das entspricht dem volkstümlichen Geschmack, der in der Sitte begründet ist, wie er auch die Sitte und die Sittlichkeit erhält. Wo aber die überlieferte Form des sozialen Lebens sich auflöst, da bewirkt der sittliche Geschmack, dafs sich im Laufe der Zeit neue Lebensformen bilden.

Endlich veredelt der sittliche Geschmack auch die Liebe zur Heimat und die nationale Gesinnung. Diese sind zuerst nicht etwas rein Sittliches, sondern vorwiegend etwas Natürliches, das sich erst in der Wechselwirkung mit wahrhaft sittlichen Vorstellungen veredelt. Wer sich in seiner Heimat offenen Sinnes umschaut, dem bietet die heimatliche Erde mancherlei, was sein Gemüt erfreut und sein Denken interessiert. Von den so erworbenen Vorstellungen kann niemand wieder loskommen, wenn er auch wollte. In dem entlegensten Dorfe erfährt das Kind etwas von dem weiten Vaterlande, von der Lebensart und Denkungsweise ferner Stammes- und Volksgenossen, mit denen es sich eins fühlt. Von den Eltern und Grofseltern hören die Kinder, wie es in früherer Zeit im Dorfe und in der Stadt ausgesehen hat, was für gute und böse Zeiten die Menschen damals durchgemacht haben. Solche Erzählungen bilden die Brücke zur noch weiter zurückliegenden Vergangenheit, über die ein Kundiger zu erzählen weifs. Wie ein unsichtbares Band verknüpft eine Reihe von hellen und dunklen Vorstellungen Gegenwart und Vergangenheit. Dafs wir aber der Väter gern gedenken und sie

in Liedern und Denkmälern verehren, dafs wir in diesem Geiste die Jugend erziehen und so der Zukunft ihr Gepräge geben, das ist eine Wirkung des sittlichen Geschmacks. Das Volksleben würde sich auflösen und zerfliefsen, wenn es jemals anderen Vorstellungskreisen (ibi bene, ubi patria!) gelingen sollte, die nationalen Empfindungen im sittlichen Geschmack gänzlich zu unterdrücken und ihre Wirksamkeit völlig zu hemmen.

Stellen wir nun zum Schlufs das Ergebnis unserer Untersuchung im Zusammenhang dar.

Aus der Betrachtung der konkreten Thatsachen geht hervor, dafs sich das Sittliche im Geiste des Menschen in eben so natürlicher Weise gesetzmäfsig entwickelt, wie es bei allen andern Erscheinungen des Geisteslebens der Fall ist. Die Sittlichkeit ist nicht angeboren, denn die Beobachtung Neugeborener thut dar, dafs diese in der ersten Periode ihres Lebens nicht imstande sind, Vorstellungen des Sittlichen zu bilden. Es mufs zuerst eine gewisse Mannigfaltigkeit und Vertiefung des geistigen Lebens vorhanden sein, damit das Kind sein eigenes Selbst von der Umgebung zu unterscheiden vermag. In den Vorstellungen, die das Selbstbewufstsein zum Inhalt haben, sind schwächere oder stärkere Zuneigungen und Abneigungen begründet, aus welchen bei passenden Gelegenheiten ein Vorziehen und Verwerfen hervorgeht. In Verbindung mit den Förderungen und Hemmungen des Selbstbewufstseins vollziehen sich dann erst Apperzeptionen, die von einem Wohlgefallen oder Mifsfallen begleitet sind. Es geschieht das durch die Vermittelung der inneren Aufmerksamkeit. Die dadurch entstehenden geistigen Gebilde lassen sich in ihren allerersten Anfängen mehr erschliefsen als beobachten; aber durch häufige Wiederholungen, wie sie in dem engen Lebenskreise des Kindes unausbleiblich sind, verdichten sich die schwachen Gebilde zu klaren Vorstellungen, die sich dem Beobachter kund thun. Die Reproduktion und Association der apperzipierten Vorstellungen dieser Art begründen den sittlichen Geschmack, wobei in den einzelnen Personen jedoch eine grofse Verschiedenheit möglich ist bezüglich der Vollständigkeit der ganzen Vorstellungsgruppe wie der Festigkeit der einzelnen Vorstellungsreihen. Wenn sich so im eigenen Innern die Anfänge des Sittlichen gebildet haben, ist es dem Menschen möglich, die sittlichen oder unsittlichen Begebenheiten in seiner Umgebung richtig zu erfassen. Er wird sie aber immer nur soweit richtig auffassen, als er in seinem Innern ver-

wandte Vorgänge kennen gelernt hat, welche seinem Geschmack zur ruhigen Beurteilung vorgelegen haben.

Durch die Erlernung der Sprache wird die Bildung sittlicher Anschauungen sehr erleichtert. Eine Menge von Handlungen und Thätigkeiten wird durch die Sprache fester bestimmt. Das Wort hebt die von ihm bezeichneten Vorstellungen aus der Gesamtheit derselben heraus und macht sie anschaubar, es macht oft geradezu darauf aufmerksam, es veranlafst die Erinnerung an frühere Eindrücke und spannt die Erwartung, ob in einem bestimmten Falle der sittlichen Anschauung gemäfs gehandelt wird. Versteht das Kind erst einmal, einen Teil seines Innern durch die Sprache zu offenbaren, so wird es den Erwachsenen leichter, es über den Wert oder Unwert seiner Handlungen zu belehren, wodurch seine sittliche Erkenntnis rascher wächst, weil seine Aufmerksamkeit auf das Sittliche hingelenkt und dadurch die Apperzeption sittlicher Eindrücke vermehrt und beschleunigt werden kann. Verständige Eltern haben dem Kinde von Anfang an sittliche Gewöhnungen beigebracht, über welche es allmählich durch eigenes Nachdenken zur Klarheit gelangt, wodurch sie zu sittlichen Vorstellungen umgeschaffen werden.

So steht das herangewachsene Kind schliefslich vor uns mit einem sittlichen Bewufstsein, dessen Inhalt zwar in mancher Hinsicht noch dürftig ist; aber es ist doch ein Anfang da von allen den Richtungen, nach welchen hin das sittliche Leben sich entfalten kann. Allerdings hat es noch kein volles Verständnis dafür, in welcher Weise das Sittliche in der Berufssphäre der Erwachsenen zur Erscheinung kommen mufs; es kennt noch nicht die Konflikte, die das praktische Leben mit sich bringt; auch weifs es noch nichts von den Reflexionen, die das Bewufstsein von gut und böse oft ersticken. Aber einen Vorzug hat das Kind vor dem Erwachsenen, nämlich den, dafs es in seiner Sphäre viel unmittelbarer empfindet, dafs es schärfer urteilt und viel seltener sein Urteil durch Voreingenommenheit bestechen läfst. Diese Unbefangenheit hat der Dichter im Auge, wenn er sagt:

Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt.

Die Ausdrücke sittliches Bewufstsein und sittlicher Geschmack betreffen den Gedankenkreis, der durch die Apperzeption sittlicher Verhältnisse entstanden ist. Will man hier genauer unterscheiden, so kann man die Summe der Vorstellungen dieser Art als sittliches Bewufstsein bezeichnen. Von diesen Vorstellungen drängt sich keine besonders hervor, sie sind im Gleichgewicht, so lange kein Willensverhältnis, keine That sich zur Beurteilung darbietet. Geschieht dies aber, so werden sofort einige Vorstellungen der ganzen Gruppe berührt und höher ins Bewufstsein gehoben, der Inhalt des sittlichen Bewufstseins spitzt sich zu, um eine neue

Vorstellung aufzunehmen oder abzuweisen. Diesen Zustand des sittlichen Bewufstseins kann man als sittlichen Geschmack bezeichnen, weil er je nach dem Verlauf des Vorstellens von einem Wohlgefallen oder Mifsfallen begleitet wird. Dieses Wohlgefallen oder Mifsfallen ist der Ausdruck dafür, dafs auch die Form des Vorstellens, sein freier oder gehinderter Verlauf, zum Bewufstsein gekommen ist. Herbart hat diese Merkmale des sittlichen Geschmacks dem allgemeinen Sprachgebrauch gemäfs als Geschmacksurteile bezeichnet, weil sie ein Vorziehen oder Verwerfen ausdrücken, wie solches auch beim sinnlichen Geschmack stattfindet. Wenn das sittliche Bewufstsein schärfer ausgebildetere und fester gefügte Vorstellungen umschliefst, nennt man es wohl Gewissen. Es ist uns aber nicht unbekannt, dafs diesem Worte auch eine religiöse Färbung anhaftet.

Wir haben schon angedeutet, dafs der sittliche Geschmack gewissen Veränderungen unterworfen ist. Das ist ganz selbstverständlich, weil er ein Produkt der natürlichen geistigen Entwickelung ist. Aber wie aus einer Eiche niemals eine Pappel wird, obwohl die Eichen unter sich in mancher Hinsicht verschieden sind, so betrifft diese Veränderung auch niemals eine totale Umänderung seines Wesens. Seine ersten Elemente bleiben ewig dieselben, so lange Menschen leben von unserer Art. Es ist das eine naturgesetzliche Notwendigkeit. Wohl aber können sich mit den richtigen Apperzeptionen unter gewissen Umständen schiefe und falsche Auffassungen verbinden, wodurch dann das sittliche Bewufstsein getrübt wird. Wenn dann eine gute oder böse That zur Beurteilung vorliegt, dann urteilt nicht nur der sittliche Geschmack, sondern mit ihm urteilt noch eine Menge anderer Vorstellungen. Aus solchen Erfahrungen ist die Redensart geboren: Der Geschmack ist verschieden! Über den Geschmack läfst sich nicht streiten! Dieses Wort wird immer sein Recht behalten, aber den sittlichen Geschmack betrifft es nicht; es bezieht sich auf die Vorstellungen, die sich in den sittlichen Geschmack eingeschlichen haben. Wo ein Mensch mit ernstem Wollen an seiner Selbsterziehung arbeitet, wo er mit aufrichtigem Gemüte hört auf die Urteile teilnahmsvoller Freunde, da empfindet er in Stunden stiller Selbstbeobachtung die Läuterung seines sittlichen Geschmacks.

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die 25. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Zu der 25. Hauptversammlung, welche Samstag, den 24. Juli 1897 im Kaisersaal zu Hagen i. W. stattfand, hatten sich etwa 180—200 Teilnehmer eingefunden. Der Verein tagte zum erstenmal auf westfälischem Boden und zwar in einer Stadt, in der er bisher nur ein einziges Mitglied hatte. Da aber Hagen ein wichtiger und bequemer Verkehrsmittelpunkt ist, so gab sich der Vorstand der Erwartung hin, aus dem Hellweg und dem Sauerlande würden die Kollegen herbeikommen, um die Bestrebungen des Vereins aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Diese Erwartung ist nicht getäuscht worden; denn abgesehen von dem alten Stamm der regelmäfsigen Besucher unserer Versammlungen, bestand die Mehrzahl der Erschienenen aus Nichtmitgliedern, von welchen jedoch die meisten im Verlaufe der Sitzung ihren Beitritt erklärten.

Aufserdem haben sich jetzt auch viele Kollegen aus dem Süden der Rheinprovinz dem Verein angeschlossen, zum Teil in Folge des rheinischen Lehrertages zu Kreuznach a. d. N. (Pfingsten d. J).

Die beständig einlaufenden Anmeldungen und die Bildung neuer Herbartkränzchen in Gegenden, wo man solche bisher noch nicht kannte, berechtigten uns zu der Vermutung, dafs am Schlusse dieses Jahres mindestens 1000 Mitglieder zum Verein gehören werden.

In derselben Weise gewinnen Herbarts Pädagogik und Philosophie in den Niederlanden an Ausbreitung.

Herr Rektor Horn aus Orsoy a. Rh. leitete die Verhandlungen mit einer wirkungsvollen Ansprache ein. Darin führte er aus, es sei ihm eine besondere Freude, so viele Lehrer aus Westfalen, teils alte Bekannte, vereinigt zu sehen, um das Leben des Vereins kennen zu lernen. Der Verein habe an der Herbartischen Pädagogik und Philosophie eine feste Basis, auf der eine Verständigung über alle schwierigeren Fragen unseres Berufes eher möglich sei. Eine beliebig zusammengerufene Anzahl Lehrer können über die internen Fragen unseres Berufes nicht so fruchtbringend diskutieren, weil in den grundlegenden psychologischen und ethischen Anschauungen solche Lehrer nicht einig seien. Das beweise die Erfahrung. Wir legen aber unsern Bestrebungen die Herbartischen Anschauungen zu Grunde, weil Herbart nicht nur ein feinfühliger, tüchtiger Philosoph war, was jetzt immer mehr zur Anerkennung kommt, sondern auch ein ausgezeichneter Pädagoge. Er begnügte sich nicht damit, ein philosophisches System aufzustellen, sondern suchte auch dessen Anwendung zu erproben.

Hinsichtlich der Psychologie und Ethik hat er das in seiner Pädagogik versucht; denn diese Wissenschaft lag ihm vor allen Dingen am Herzen, weil sie von so eminenter Wirkung auf das geistige und sittliche Leben ist. Aber auch in die andern Wissenschaften dringen jetzt die philosophischen Gedanken Herbarts immer mehr ein. Die neueren Forschungen auf dem Gebiete der Chemie, der Physik und der Physiologie, soweit sie die begriffliche Erklärung der Erscheinungen betreffen, bestätigen in überraschender Weise die Sätze, die Herbart in seiner Metaphysik darüber aufgestellt hat. Bisher hat Herbarts Philosophie die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung in sich aufnehmen können, ohne irgend einen wesentlichen Grundsatz verleugnen oder verändern zu müssen. Das wird niemand in Erstaunen setzen, der weifs, wie sehr Herbart bei der Bearbeitung der Begriffe von Erfahrung und Wissenschaft ausging und nicht von übersinnlichen Voraussetzungen einer verzückten Phantasie. Wenn der Verein deshalb Herbart als seine feste Basis betrachtet, so geschieht das nicht aus Beschränktheit oder aus purem Eigensinn oder der Mode wegen, sondern weil wir dafür gute Gründe haben. In seinen Einzelheiten ist Herbarts System der Pädagogik und Philosophie der Verbesserung bedürftig, aber in den Prinzipien hat es sich bisher als durchaus haltbar erwiesen, und deshalb ist es auch des weiteren Ausbaues würdig und fähig. Wer diese Pädagogik noch nicht kennt, den dürfen wir deshalb mit gutem Gewissen einladen, unserm Verein beizutreten, der es seinen Mitgliedern bedeutend erleichtert, mit den wichtigsten Punkten der Herbartischen Lehre bekannt zu werden. Es ist ja durchaus nicht erforderlich, dafs jeder Lehrer, der der wissenschaftlichen Pädagogik zugethan ist, nun auch in den Werken Herbarts selber studiert. Zwar ist Herbarts Sprache ungemein klar und schön und zeigt nirgends die krausen Wortverrenkungen und Satzungeheuer, die das Studium Kants, Fichtes, Schellings und Hegels so sehr erschweren. Aber seine Erörterungen sind von so bündiger Kürze und setzen so viele mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse und die Bekanntschaft mit den zeitgenössischen Philosophen voraus, dafs einem Anfänger im philosophischen Studium nicht zu raten ist, direkt mit Herbart anzufangen. Er selber, um die Studenten mit seiner Philosophie bekannt zu machen, nahm vorher einen gründlichen Kursus im Plato mit ihnen durch, wodurch er sie erst an ein strenges begriffliches Denken gewöhnte. Von den hervorragenden Schülern Herbarts ist indessen die Philosophie des Meisters weiter bearbeitet worden, so dafs wir jetzt über eine grofse Menge von Werken verfügen, die es jedem lernbegierigen jungen Manne ermöglichen, sich mit dem zum Lehrerberuf in Beziehung stehenden wichtigsten Gedankengängen der theoretischen und praktischen Philosophie bekannt zu machen. Wer die Schriften von Flügel, Ziller, Dörpfeld, Rein, — um nur einige Autoren zu nennen — studiert, soweit Neigung und Zeit es ihm erlauben, der darf sich getrost einen Anhänger Herbarts nennen; denn er hat damit Gedanken in sich aufgenommen, die in allen wesentlichen Stücken von Herbart herstammen, und er hat für die Betrachtung der pädagogischen Angelegenheiten einen Blick bekommen, wie ihn Herbart gehabt hat. Wer

aber durch Reins, Staudes, Langes Schriften ein Interesse für diese Pädagogik gewonnen hat, der kommt so leicht nicht wieder von ihr los, sondern wird sich immer mehr darin vertiefen, soweit ihm seine besonderen Verhältnisse das gestatten. Aber es ist durchaus nicht erforderlich, dafs jedes Mitglied des Vereins nun auch alle Zweige der Philosophie und Pädagogik vornimmt, sondern jeder beschränke sich auf das, was ihm besonders zusagt, aber keiner verliere die Lust, auch den Studien anderer mit teilnehmendem Sinne zu folgen. Wenn also, wie das früher wohl geschehen ist und jetzt hin und wieder noch geschieht, die Lehrer vor dem Studium Herbarts gewarnt werden, es sei zu schwierig, zu unfruchtbar, es verleite zu gewagten Experimenten und zur Unzufriedenheit mit dem Berufe, so sind das gänzlich unzutreffende Behauptungen. Die Lehrthätigkeit besitzt eine solche Würde und Wichtigkeit, dafs sie der wissenschaftlichen Bearbeitung gar nicht entbehren kann, und aufser der Herbartschen liegt eine solche bis jetzt nicht vor. Ein verständiger, selbständiger Lehrer sollte sich deshalb durch jene Warnungen nicht vom Studium der wissenschaftlichen Pädagogik abschrecken lassen. Aber noch in anderer Hinsicht ist die Zugehörigkeit zu unserm Verein von grofsem Wert. Unser alter Professor Hülsmann sagt einmal: Wenn die Lehrer sich in sinniger Weise in ihren Beruf vertiefen, dann kann man sich darauf verlassen, dafs in der Regel ein gutes Resultat daraus hervorgeht! Aber die Verhältnisse haben dahin geführt, dafs in pädagogischen Angelegenheiten die Lehrer wohl die allerletzten sind, die befragt werden. Man hätte sonst gewifs nicht die grofsen Schulsysteme, die Trennung der Geschlechter, die Monopolisierung von Lesebüchern und dergleichen mehr einrichten können. Nicht die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern die wechselnden Anschauungen der hohen und höchsten Behörde bestimmen Form und Arbeit der Schule. Natürlich ist jeder Lehrer verpflichtet, den Vorschriften seiner Vorgesetzten pünktlich Folge zu leisten. Aber als Mitglied unsers Vereins, der die pädagogischen Dinge vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet, kommt er viel eher zur Klarheit über die Ursachen, weshalb heute die erzieherische und seelsorgerische Arbeit in Kirche und Schule nicht gedeihen kann und nicht das leisten kann, was man von ihr erwartet. Ebenso ist es auch im Verein leichter, sich über die notwendigen Reformen zu verständigen und solche zu beantragen. Findet man damit kein Gehör, so hat man doch das ruhige Bewufstsein, auch in dieser Beziehung seine Pflicht erfüllt zu haben, und wenn schliefslich die Dinge schief gehen, so sind wir nicht überrascht; denn wir haben vorher gewufst und darauf hingewiesen, dafs es so kommen würde. Der Schlufs der Rede klang aus mit einem herzlichen Willkommensgrufse an die verehrten Gäste aus Westfalenland.

Es versteht sich von selbst, dafs diese mit sympathischer Stimme vorgetragenen Ausführungen von den Anwesenden mit lebhaftem Beifall aufgenommen wurden.

Herr Rektor Lomberg aus Elberfeld, der Schriftführer des Vereins, gab dann eine nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten gruppierte

Digitized by Google

Übersicht über die einzelnen Themata, die der Verein bis dahin behandelt hatte. Eine chronologische Aufzählung derselben befindet sich in der 25. Einladungsschrift.

Dann nahm Herr Mittelschullehrer Fick aus Elberfeld das Wort, um dem Verein den Entwurf zu einem Gesuch an die Bonner Fakultät vorzulesen. Nach dem Tode des Professors Jürgen Bona Meyer ist in Bonn der Lehrstuhl eines Professors der Philosophie neuzubesetzen. Der Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen richtet deshalb an die Fakultät die ergebene Bitte, bei der Neubesetzung dieser Stelle einen Vertreter der Philosophie Herbarts zu wählen und schlägt ihr als geeigneten Kandidaten den Herrn Pastor Flügel aus Wansleben bei Halle a. S. vor. Zur Rechtfertigung dieses Gesuches wird zunächst der wissenschaftliche Wert der Philosophie Herbarts betont. Dann wird auf die Thatsache hingewiesen, dafs diese Philosophie in Rheinland, Westfalen und den angrenzenden Bezirken sehr verbreitet ist und dafs deshalb der Wunsch wohl berechtigt ist, dafs an der Bonner Universität diese Philosophie den Studierenden vorgetragen wird, denn sonst stände in dieser Beziehung die Universität ohne Zusammenhang mit dem Leben in ihrer engeren und weiteren Umgebung. Endlich wird gerade Herr Pastor Flügel vorgeschlagen, weil derselbe auf diesem Gebiete die genauesten Kenntnisse und zahlreichsten Verdienste besitzt. Dieser Antrag wurde mit einem lebhaften Bravo begrüfst und der Vorstand beantragt, in dem angedeuteten Sinne bei der Bonner Fakultät vorstellig zu werden. Über diese Angelegenheit werden wir demnächst noch besonders berichten.

Es erhielt nun das Wort Herr Dr. Bötticher, Direktor des Gymnasiums in Hagen, um im Auftrage der Comenius-Gesellschaft den Verein zu begrüfsen. Der Redner hob hervor, dafs die Bestrebungen der Herbartvereine und der Comenius-Gesellschaften nicht nur sehr viele Berührungspunkte hätten, sondern sich in mancher Hinsicht sogar deckten. Vor allem rechne die Comenius-Gesellschaft zu ihrem Arbeitsplan das Studium Herbarts, nicht blofs des Philosophen, sondern auch des Pädagogen. Die Tiefe der Auffassung und der umfassende Blick, mit dem Comenius das Erziehungswerk behandelt habe, finde man nur in solchem Mafse bei Herbart wieder, dessen Arbeiten die Ausgangspunkte für weitere Forschungen über das Leben der Seele und über die pädagogische Thätigkeit geworden sind. Beide Pädagogen beschränken sich aber nicht nur auf das verhältnismäfsig kleine Gebiet der Schule, sondern richten ihren Blick auch auf eine zweckmäfsigere Gestaltung der Formen des gesellschaftlichen Lebens. Comenius arbeitet für eine weltversöhnende Wirksamkeit der christlichen Religion, die im Streit der Konfessionen gar zu leicht verschwindet. Herbart sucht in seiner praktischen Philosophie die verschiedenen Gesellschaftskreise mit dem Geiste wahrer Sittlichkeit zu durchdringen. Das sind so grofse gemeinsame Gesichtspunkte, dafs es ganz natürlich ist, wenn sich hier zwischen den einzelnen Comenius-Gesellschaften und den Herbartkränzchen ein herzliches und freundschaftliches

Verhältnis entwickelt hat, aus dem rechte Früchte für die Vervollkommnung des Erziehungswerkes hervorgehen werden.

Herr Rektor Horn dankte dem Redner für diese warmempfundene Begrüfsung; er versicherte, dafs auch die Anhänger Herbarts den Bestrebungen der Comenius-Gesellschaft sympathisch gegenüberstehen und dafs manche Herbartianer auch auf diesem Gebiete pädagogischer Forschung thätig seien und erinnerte zuletzt daran, dafs Herr Direktor Bötticher durch seine Übersetzung von Comenius »schola ludus«: Die Schule als Spiel (Verlag von Herm. Beyer & Söhne in Langensalza) sich den speziellen Dank der Volksschullehrer verdient hätte. Durch Erheben von den Sitzen wurde diesem Danke Ausdruck gegeben. —

Es wurde nun in die Verhandlung eingetreten. Der einzige Gegenstand derselben war die gedruckte Vorlage: „Beiträge zum Geschichtsunterricht" von Herrn H. Franzmann, Lehrer in Essen. Zunächst einigte man sich darin, nur die ersten Hauptteile und nicht die ganze Vorlage zu besprechen, damit für Gäste und Mitglieder noch Zeit bleibe, im gemütlichen Kreise über Herbartische Dinge zu plaudern.

Über das Wesen der Geschichte und die Aufgabe des Geschichtsunterrichts hatte der Referent folgende Thesen aufgestellt:

A. Wir bestimmen die Geschichte als die durch Ideen bewirkte und genährte, durch die göttliche Macht und Vorsehung geleitete, in Handlungen und Zuständen sich darstellende Fortentwicklung der Menschheit als Ganzes oder eines Volkes als solchen dem Ziele der Vollkommenheit entgegen bis zur Gegenwart.

B. 1. Der Geschichtsunterricht hat dem Schüler zur Kenntnis und zum Verständnis des Lebens seines Volkes in der Gegenwart zu verhelfen,

2. er mufs den Willen und die Kraft in ihm wecken und stärken, sich selbstthätig an der durch sittlich-religiöse Ideen beherrschten Weiterentwickelung seines Volkes zu beteiligen;

3. er mufs ihm darum Einsicht in die Entwickelung seines Volkes bis zur Gegenwart und in die Ideen gewähren, welche diese Entwickelung beherrscht und geleitet haben.

In der sich anschliefsenden Diskussion wurde zuerst der Geschichtsstoff behandelt nach den sechs Klassen des Interesses. Diese Ausführungen wurden dann ergänzt durch eine Betrachtung des Stoffes unter dem Gesichtspunkt der fünf sittlichen Ideen, wodurch etwas Herbartischer Geist in die Sache kam; denn die gedruckte Vorlage selbst läfst diesen leider allzusehr vermissen. Die weitere Diskussion bestand denn auch zum Teil darin, dafs namentlich die Unhaltbarkeit der These A und die Ungenauigkeit der Thesen B dargelegt wurden. Besonders wurde die Unzulässigkeit hervorgehoben, dafs im Geschichtsunterricht oft vom Finger Gottes als von einer unzweifelhaften geschichtlichen Thatsache geredet wird; was jener Ausdruck besagen soll, ist nur eine Auffassungsweise, die wir dem Stoff hinzufügen.

Über die Auswahl des Unterrichtsstoffes hatte der Herr Referent folgende Thesen aufgestellt:

1. Der Geschichtsunterricht der Volksschule beschränkt sich auf die Geschichte des eigenen Volkes. Von aufserdeutscher Geschichte finden nur diejenigen Kapitel Erwähnung, die von bemerkenswertem Einflufs auf die deutsche Geschichte sind.

2. Die Auswahl berücksichtigt nur solche Stoffe, welche für die Erkenntnis des politischen und sittlichen Fortschrittes unseres Volkes, für das Verständnis der in seiner Geschichte in die Erscheinung tretenden sittlich-religiösen Ideen unentbehrlich sind.

3. Neben der politischen Geschichte und mit ihr zur Einheit verbunden muss auch die Geschichte des Zuständlichen im Volksleben, die sog. kulturhistorische Seite, ausreichend berücksichtigt werden.

4. Die geschichtliche Entwickelung ist bis zur Gegenwart zu verfolgen.

5. Die Stoffauswahl mufs dem Unterschied der beiden Geschlechter möglichst Rechnung tragen.

6. Unter Berücksichtigung der erwähnten Gesichtspunkte hat sich die Stoffauswahl für die Volksschule auf das Fafslichste und zur Erreichung der gesteckten Aufgabe Notwendigste zu beschränken.

In der Diskussion hierüber wurde von verschiedenen Seiten hervorgehoben, dafs der Verfasser die Bedeutung des heimatlichen Geschichtsstoffes leider gänzlich übersehe. In längeren Ausführungen wurde gezeigt, wie reich die mittelalterliche Geschichte der Herzogtümer Berg und Mark und der Abteien zu Essen und Werden sei, welch eine andere Wendung die deutsche Geschichte genommen haben würde, wenn nicht das einheimische Herrschergeschlecht ausgestorben wäre; ferner wurden die noch erhaltenen Grundzüge der alten Hofordnung und der Markgemeinden an konkreten Beispielen nachgewiesen und gezeigt, dafs ohne Kenntnis dieser Verhältnisse manche Lebenserscheinungen der Gegenwart kaum zu verstehen seien.

Gegen die Forderung, die geschichtliche Entwickelung bis zur Gegenwart zu verfolgen, wurde das Bedenken erhoben, die Vorgänge seit der Begründung des deutschen Reiches seien zu sehr mit den politischen Streitfragen der Gegenwart verknüpft und daher sei die Behandlung dieser Dinge unthunlich; denn die Lehrer denken darüber nicht objektiv, sondern je nach ihrem Parteistandpunkte. Die meisten Redner meinten jedoch, dieser Einwand habe keine Bedeutung. Ein rechter Patriot könne auch die Ereignisse der neuesten Geschichte den Kindern vortragen, wenn seine Darstellung auch nicht so ganz objektiv sei; in nationalen Fragen müsse man sogar parteiisch sein. Diesen Behauptungen würde natürlich von anderer Seite entgegen getreten.

Was die Stoffauswahl für die Knaben und Mädchen anbetrifft, so war die Versammlung der Meinung, eine Trennung der Geschlechter sei grundsätzlich zu verwerfen und deshalb sei eine besondere Stoffauswahl in dieser Hinsicht überflüssig. Wenn Mütter oder Väter ihren Kindern Geschichten erzählen, so machen sie auch keine solchen Unterscheidungen

Nun schlofs der Vorsitzende die Diskussion. Die Verhandlungen,

Digitized by Google

sagte er, haben gezeigt, dafs die Versammlung den praktischen Fragen des Unterrichts ein lebhaftes Interesse entgegenbringt. Zum vollständigen Abschlufs können wir die Frage, die uns heute beschäftigt hat, nicht führen. Manche Punkte sind noch nicht spruchreif. Deshalb ist es zweckmäfsiger, die Diskussion jetzt abzubrechen, wo noch keine Ermüdung herrscht, als sie fortzusetzen, bis die Teilnahme ermattet. Jetzt nimmt jeder reiche und mannigfaltige Anregungen mit nach Hause, die er im Kreise gleichgesinnter Freunde weiter verarbeiten kann. Unsere Versammlungen haben ja auch den Zweck, die Arbeitsfreudigkeit in den kleineren Kreisen stets aufs neue anzuregen und zu stärken. Das möge auch ein Erfolg unserer heutigen Zusammenkunft sein.

Elberfeld. Julius Honke

---

2. Replik und Duplik.

1. In Heft III 1897 dieser Zeitschrift befindet sich eine von Herrn Drefsler verfafste Besprechung der Rechenbücher von Harms und Kallius, die mich zu einer Erwiderung nötigt. Es ist durchaus nicht meine Absicht mit Herrn Dr. hier über die Methodik des Rechenunterrichtes zu streiten, ich will nur einige Angaben in seiner Besprechung richtig stellen, die trotzdem er einen Beweis »für die Sorgfalt, mit der er zu einem Urteil über das Buch kam« anführt, nicht richtig sind. Er sagt: »die Beibehaltung der alten deutschen Mafse in zahlreichen Aufgaben halten wir für direkt ungesetzlich.« Offenbar meint er mit diesen Aufgaben solche, in denen es sich um die Umrechnung der alten Mafse in die neuen handelt: das sollte ungesetzlich sein? Die alten Mafse treten uns noch fortwährend entgegen und sie werden dadurch nicht aus der Welt geschafft, dafs von ihnen nicht in der Schule gesprochen wird, namentlich aber bedürfen frühere Mafsangaben sehr häufig der Umrechnung und diese mufs der Schüler notwendig lernen. Herr Drefsler sagt: »Die alten Mafse S. 258 und 259, $3^1/_2$ Seite veraltete Mafse, halten wir für schädlich«; ich mufs hierzu erläuternd bemerken, dafs er damit die Tabellen, die eine höchst notwendige Vergleichung der alten Münzen und Mafse mit den neuen geben, meint, wem soll eine solche Vergleichung schädlich sein? Herr Drefsler verwirft den Ausdruck »Heben der Brüche«, weil »bekanntlich« Heben das Tilgen gleicher Additions- und Subtraktionsgröfsen bedeutet, er verwechselt hier wohl »heben« mit »aufheben«: einen Bruch hebt man, $+ 3a - 3a$ »hebt sich auf«, oder besser »ist gleich Null.« Er tadelt ferner die lateinische Endung in den Wörtern Numerus, Multiplikandus u. s. w., er will dafür eine deutsche: ich habe bis jetzt noch keine deutsche Endung für diese in die deutsche Sprache herübergenommenen lateinischen Wörter kennen gelernt, so bleibt mir also dieser Tadel ein Rätsel. Vergeblich habe ich auch nach den Fehlern in den angeführten »falschen Aufgaben« gesucht.

In dem Zeichen für das Wort Prozent will Herr Drefsler den horizontalen Bruchstrich, nicht den schiefen; für mich und wohl für viele Andere bedeutet aber % Prozent, $\frac{0}{0}$ aber den Bruch Null durch Null, der in der Mathematik doch auch vorkommt. —

Herr Drefsler hält die Erwähnung der alten deutschen Mafse für ungesetzlich, er hält es aber nicht für ungesetzlich, die Verfasser eines Rechenbuches fälschlich des Diebstahls zu bezichtigen. Er sagt: »Nach Einführung der Potenz (wohl nach unserm Vorgange: siehe Drefsler Leitfaden zum Unterricht im Rechnen 1892) u. s. w.« und weiter unten: »Eine Bemerkung glauben wir bei dieser Gelegenheit nicht länger unterdrücken zu sollen. Es ist der Wunsch, dafs auch in elementaren Lehrbüchern eine Angabe der benutzten Litteratur nicht fehle. Bei Besprechung einer ganzen Reihe von Rechenbüchern haben wir die Empfindung gehabt, dafs unser kurzer Leitfaden sowohl, wie auch die ältere ausgezeichnete Schubert'sche Sammlung von Rechenaufgaben derartig kräftig verwertet wurden, dafs es doch wohl eine Pflicht der Billigkeit wäre, die Quellen nicht ungenannt zu lassen.« Die erste Auflage des Rechenbuches von Harms und Kallius erschien im Jahre 1870, die dritte, in der zuerst die Potenz behandelt wurde, 1874, Herr Drefsler zeigt im Jahre 1897 die 1896 erschienene 18. Auflage an und scheut sich nicht anzudeuten, dafs wohl aus seinem 1892 erschienenen Leitfaden abgeschrieben worden sei? Eine Schubert'sche Sammlung ist zuerst 1883 erschienen, ich kenne nur diese, weifs also nicht ob es die von Herrn Drefsler gemachte ist. Verträgt sich solche geradezu leichtfertige Verdächtigung mit der Sorgfalt, die Herr Drefsler bei der Abfassung seiner Kritik befolgt haben will? Ehe er die Verfasser eines bereits in 18. Auflage erschienenen Buches so schwer verdächtigte, hätte er doch wenigstens die Jahreszahlen vergleichen sollen, die allein schon ohne jede Vergleichung der betreffenden Bücher die Unmöglichkeit des Diebstahls beweisen.

Berlin. A. Kallius.

2. Zu der Erwiderung des Herrn Prof. K. habe ich zu bemerken:

1. »Die Beibehaltung der alten Mafse sei nicht ungesetzlich?« — Laut Reichsgesetz ist der Gebrauch von Instrumenten, welche auf alte Mafse geeicht sind, verboten. In der Vorrede zur 3. Auflage S. IV wird die Berücksichtigung englischer Mafse damit gerechtfertigt, »weil man doch hoffen muss«, dafs die alten Mafse und Münzen bald aus dem Rechenbuche verschwinden dürfen. In der Vorrede zur 12. Auflage steht: »die Seite IV erwähnten Sätze der Mafs- und Gewichtsordnung sind durch Gesetz aus ihr entfernt worden. Dies bezieht sich doch auf »die alten Mafse«? —

2. »Die alten Mafse werden dadurch nicht aus der Welt geschafft dafs von ihnen nicht in der Schule gesprochen wird.« — Aber wie denn, sonst? Sobald die Schule sie nicht mehr behandelt, verschwinden sie für das heranwachsende Geschlecht. Solange die Schule sie nicht wegläfst, bleiben sie ihm geläufig und werden so künstlich erhalten.

3. »Wem soll die Tabelle (der alten Mafse) schädlich sein?« — Unseren Schülern natürlich, deren Geist mehr zu thun hat, als Quentchen und Richtpfennige, Zuber und Malter, Ohm und Stübchen mit modernen Mafsen zu vergleichen. Sollten diese Mafse nicht Verwendung finden, so bleiben in den Aufgaben immer noch preuls. Fufs und Ellen, Morgen und Scheffel, Pfund und Zentner.

4. »Die alten Maise treten uns noch fortwährend entgegen. Der Schüler mufs die Umrechnung in neue Mafse lernen.« — Der Nachsatz fällt mit dem Vordersatz und diesen bestreite ich. Nur ältere Leute rechnen noch mit Elle und Pfund. Leute mittleren Alters und die Schüler kennen nur Meter und »Kilo« Selbst in Berliner Markthallen werden kleine Quantitäten nach »5 Deka« (Dekagramm) verkauft.

5. »Herr Dreisler verwirft den Ausdruck »einen Bruch heben.« — Dies thue ich allerdings, aber nicht, weil ich ihn mit »sich aufheben« verwechsele, sondern die Schüler. Dafs die Verwechselung leicht ist, fühlt auch Herr Prof. Kallius, denn er sagt: »+ 3a und — 3a hebt sich auf oder besser: ist gleich Null.« Im übrigen stand in der Besprechung nur: »Der Ausdruck »heben« neben Kürzen u. s. w.«, worin liegen sollte, dals man lieber den Ausdruck »Kürzen« nimmt, der nicht mit »Sich aufheben« verwechselt werden kann.

6. »Multiplikandus.« — Besser klingt doch wohl das Lehrwort Multiplikand. Der betreffende elliptische Satz hätte allerdings heifsen sollen: »lateinische Endung statt deutscher Abkürzung.«

7. »Falsche Aufgaben.« — Darunter verstehe ich erstens solche Aufgaben, die entweder ganz oder in einzelnen Angaben der Wirklichkeit nicht entsprechen, und zweitens solche, die an eine andere Stelle der Theorie des Rechnens gehören. Und nun frage ich: Ist es richtig, dafs, wenn 256 Arbeiter einen Damm in 291 Tagen aufbauen, 1 Arbeiter 291·256 Tage braucht? (Ebenso wenig wie ein Vierspänner vier mal so schnell fährt wie ein Einspänner.) S. 51 No. 27. Mifst man wirklich das Volumen eiserner Platten nach »Litern«? S. 183 No. 13. Sind das nicht Aufgaben der Zinseszinsrechnung (statt der einfachen Zinsrechnung)?

8. »In dem Zeichen für das Wort Prozent will Herr Drefsler den horizontalen Bruchstrich.« —

Eine Verwechselung des Prozentzeichens mit dem Bruche: Null durch Null kann ich mir kaum denken. In welcher Aufgabe könnten wohl beide neben einander vorkommen? Die Schreibweise $\frac{0}{0}$ ist doch nur eine Konsequenz der Schreibweise der gemeinen Brüche mit horizontalem Bruchstriche, die heutzutage die allgemeinere sein dürfte. —

Was den Hauptpunkt der Entgegnung betrifft, so muls von vorn herein zugestanden werden, dafs bei ihm ein Mifsgeschick auf meiner Seite gewaltet hat. Erstens sind mir weder Korrekturfahne noch Revisionsbogen zugegangen, wodurch sich auch verschiedene Druckfehler erklären, die aber nicht von Belang sind. Zweitens hat sich die beabsichtigte einfache Anführung des Leitfadens, wie das Brouillon ausweist, von der 2. Stelle über die Potenz (vor: »Das Papier, Druck u. s. w.) an die 1. Stelle

Digitized by Google

über die Potenz verirrt, wo im Brouillon keine Bemerkung steht, und dort die falsche Fassung angenommen. Drittens ist die Schlufsbemerkung (Eine Bemerkung glauben wir u. s. w. bis zu Ende), welche unter den Strich kommen sollte — wie wiederum der Entwurf ausweist und wie meines Wissens auch (wie ich immer thue) auf der Abschrift besonders bemerkt war — einfach an das Referat angehängt worden. Dadurch hat sie allerdings ihre nebensächliche Bedeutung verloren, aber doch ohne meine Schuld. Selbst dann aber geht aus den Worten: »Es ist der Wunsch, dafs auch in elementaren Lehrbüchern« hervor, dafs es eben jetzt stillschweigend für zulässig gilt, bei elementaren Lehrbüchern andere Bücher zu benutzen, ohne sie zu zitieren. Von einer Bezichtigung des Diebstahls kann also keine Rede sein.

Zur Beruhigung des Herrn Prof. Kallius erkläre ich aber hiermit noch ausdrücklich, dafs auch bei Abfassung des Referats mir ein derartiger Gedanke ferngelegen hat! —

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

C. Beurteilungen.

I.

Fr. Bamberg, Der grammatische Unterricht in der Volksschule. 48 S. Gotha, Gustav Schloefsmann. 1896.

Das Heftchen enthält nicht, wie der Titel vermuten liefse, eine methodische Abhandlung, sondern »einen durch langjährige Praxis entstandenen Lehrgang.« Verf. legt viel Wert darauf, dafs der ganze Lehrgang den Satz zum Ausgangspunkte macht und die Wortarten da behandelt, wo sie in der Satzlehre auftreten. Aber es ist doch kaum anzunehmen, dafs Verfasser die Wortbildungslehre und die Rechtschreibung in seiner langjährigen Praxis erst nach der Lehre vom zusammengesetzten Satze, wo sie in seinem Lehrgange stehen, getrieben hat. Dem Inhalte nach zu schliefsen, soll das Heftchen als Merk- und Übungsbuch in die Hand der Kinder gegeben werden; nur sind dann Wendungen wie »die Kinder werden aufgefordert« nicht am Platze. Meiner Meinung nach kann es wohl bei freier Benutzung dem Lehrer als Lehrgang und als Beispielsammlung Dienste leisten, für Kinderhand ist es aber so, wie es jetzt ist, nicht zu empfehlen. Zunächst fehlt eine fortlaufende Numerierung; dies ist eine blofse Äusserlichkeit, aber praktisch nicht ohne Bedeutung. Die Einteilungen sind mehrfach sehr unlogisch. S. 29 liest man: »Die Wörter werden auf doppelte Weise gebildet: a) durch Ablautung oder durch Ableitungssilben; b) durch Zusammensetzung.« Will man wirklich blofs zwei Bildungsweisen unterscheiden, so müfsten die Ableitungssilben mit der Zusammensetzung zusammengefafst werden, da eine ganze Reihe von Ableitungssilben (z. B. -bar, ver-) in einer noch für Kinder durchsichtigen Weise aus selbständigen Wörtern entstanden sind. Übrigens ist die »Ablautung« als Bildungsmittel in den Ausführungen kaum berührt, obwohl in derselben die stärkste bildende Kraft liegt. Auf den nächsten Seiten finden sich der Reihe nach folgende Überschriften: »A. Ableitung der Sinnendingwörter. B. Ableitung der Gedankendingwörter. C. Ablei-

tung der Eigenschaftswörter. D. Ableitung der Zeitwörter. E. Ableitung der Dingwörter durch Vorsilben. F. Ableitung der Zeitwörter durch Vorsilben.« (!) — Die Fassung der grammatischen Lehren ist oft ungenau. Nach S. 2 wird die Mehrzahl von Bube, Gabel, Feder etc. durch Anhängung der »Silbe« n gebildet; »der Messer (Mafs)« und »das Messer (Schneidehandwerkzeug)« sind »eine doppelte Einzahl« eines und desselben Wortes, dessen Mehrzahl »die Messer« heifst. S. 15 heifst es: »das Zahlwort wird klein geschrieben. Kann man aber das Geschlechtswort davor setzen, so schreibt man es grofs, z. B. der Kutscher fährt mit Sechsen.« (!) Nach S. 7 sind Wörter wie tot, halb etc. »der Steigerung nicht unterworfen.« Nach S. 36 »fällt die Verdoppelung weg« bei Wörtern wie Falte, Hemd; war sie denn da? »Das Zusammentreffen von drei (!) Konsonanten vermeidet man gern«; wie soll man es aber bei »Kunst« vermeiden? und was soll man gar bei »Ernst« thun? »Gebräuchlich« ist aber nach dem Verfasser die Schreibung mit drei [gleichen!] Konsonanten bei »Schallloch, Betttuch, Seeen (!), allliebend.« — Dazu kommt eine auffällig grofse Zahl von Druckfehlern. S. 21 heifst es in einer Zusammenfassung: »Die Ergänzung wird bezeichnet durch die Umstandswörter des Ortes, der Zeit . . . und des Grundes.« (Nach »Ergänzung« ist ein Stück Text weggeblieben.) — Endlich stört mich wenigstens in einem Heftchen für die Volksschule die lateinische Terminologie: attributiver Nebensatz, Relativsatz, substantivisch, adjektivisch etc.

Fr. Franke.

II.

Cornelius Nepos. Lateinisches Lesebuch für Quarta. Bearbeitet von **Dr. Ernst Haupt.** Erster Teil: Text. Leipzig, Reisland, 1896. 56 S.

Das Büchlein enthält »die zwölf am meisten gelesenen Lebensbeschreibungen in der geschichtlichen Reihenfolge« mit Ausscheidung alles dessen, was für den Quartaner nicht geeignet ist. Der Anhang enthält in 20 §§ häufig vorkommende Redensarten mit guten deutschen Übersetzungen, die Hauptdaten der behandelten griechischen Geschichte, Erklärung der geographischen Namen und eine Karte. Etwas wesentlich Neues ist uns nicht aufgefallen.

Dr. Tögel.

III.

Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Zum Studium und zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte wie der Sonn- und Festtagsevangelien für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Neunte, durchgesehene und vermehrte Auflage. Breslau, 1896, Carl Dülfer. 4,80 M., geb. 5,50 M.

Das Buch ist der erste Teil von des Verfassers Hilfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht. Es ist zunächst für Seminare bestimmt. »Es soll daselbst nicht nur das eindringende, anschauliche Verständnis der biblischen Geschichte vermitteln, sondern auch der künftigen unterrichtlichen Thätigkeit vorarbeiten helfen; es soll nicht nur dem Wissen über mannigfaltige Dinge Sicherheit und Korrektheit, sondern auch dem nach Fortschritt in der Selbsterkenntnis und im Glauben ringenden Herzen Förderung und Erbauung gewähren; es soll nicht nur an die einzelnen Geschichten sich halten, sondern die biblische Geschichte und zwar als Geschichte des Reiches Gottes darstellen und somit auch das Notwendigste aus der Kirchengeschichte und Liederkunde bieten; es soll dem Bibellesen, soweit dieses poetische und Lehrbücher (Psalmen, prophetische und epistolische Schriften) befafst, das historische Fundament geben; es soll die im evangelischen Volksunterricht so durchaus notwendige, aber bis dahin mehr erstrebte als wirksam dargestellte Aufeinanderbeziehung von Bibel, Katechismus und Gesangbuch kon-

kret und darum deutlich zeigen; es soll insbesondere für einen möglichst anschaulichen Katechismusunterricht einen soliden Unterbau liefern und so zugleich den leider immer noch hier und da beliebten dogmatisierenden Katechismusunterricht an seinem Teil beseitigen helfen; es soll von der wissenschaftlichen Methode sich gänzlich frei halten und doch in seinen Entwickelungen auf dem Boden evangelischer Wissenschaft fufsen, endlich möchte es das die freudige Bewegung des Unterrichtenden und die sicheren Fortschritte des Lernenden hemmende Nachschreiben, Notieren, Diktieren und Ausarbeiten gänzlich überflüssig machen«.

Es soll wohl ein Vorzug sein, dafs das Buch von der »wissenschaftlichen Methode« gänzlich frei gehalten ist. Nun, wir meinen, es hätte dem Buche nur zum Vorteile gereicht, wenn es diesen Gesichtspunkt nicht befolgt hätte. Soll es nicht nur dem Unterrichte in Volksschulen dienen, sondern auch dem in Seminarien, so geht es uns doch nicht tief genug. Zur Präparation für den Schulunterricht giebt es eine ganz gute Handhabe. Als Ergänzung des Haupttextes bietet ein Anhang auf 49 Seiten ausführliche Behandlungen und Entwürfe zu solchen Behandlungen. Dafs die Einheitlichkeit des Buches darunter leidet, ist selbstverständlich. Was die Gliederung der einzelnen biblischen Geschichte anbetrifft, so hat der Verfasser die Gliederung nicht nach einer leitenden Idee vorgenommen, sondern den Text nach dem Verlauf der Handlung zerlegt.

Das Buch entbehrt nicht des apologetischen Charakters. An die biblischen Geschichten schliefst es das Bibellesen an, um ein möglichst weitgehendes Verständnis der heiligen Schrift zu erreichen. Die Kirchengeschichte umfafst 17 Seiten. Sie berücksichtigt auch das Kirchenlied. Einige Bibelkarten und Holzschnitte vermehren den Wert des Buches.

Nakel a. d. Netze.

Adolf Rude.

IV.

Leopold von Ranke, Weltgeschichte. Vollständige Textausgabe mit Gesamtregister. Über 190 Bogen Royal-Oktav in vier Bänden oder 25 Lieferungen. 2., unveränderte Auflage. Leipzig, Duncker u. Humblot. Preis geheftet 40 M., gebunden in Halbfranz 50 M.

Diese billige Textausgabe der Rankeschen Weltgeschichte ist aus Anlafs des 100. Geburtstages des grofsen Historikers am 21. Dezember 1895 veranstaltet worden. Die starke erste Auflage war binnen Jahresfrist vergriffen. Die grofse, neunteilige Ausgabe, die auch die Anmerkungen, die Analekten und kritischen Erörterungen bringt, besteht daneben weiter fort. Alfred Dove nennt in der Allgemeinen deutschen Biographie Leopold von Ranke den gröfsten Geschichtsschreiber deutscher Nation. Ranke ist der Begründer der diplomatischen Historik. Er war ein Kenner der europäischen Archive wie kein zweiter. Durch seine Quellenkunde und Quellenkritik verstand er es, nicht nur einzelne Personen und Thatsachen, sondern auch ganze Perioden in eine neue und richtigere Beleuchtung zu rücken. »Ranke ist ein archivarischer Zauberer wie der Archivar Lindhorst in Hoffmanns »goldenem Topfe«; die toten Aktenstücke gewinnen durch ihn feenhafte Beleuchtung und nehmen menschliche Physiognomien an, und seine Gedanken spielen geheimnisvoll, wie goldgrüne Schlänglein, dazwischen: aber die archivarische Historik ist auch in ihrer höchsten Potenz nicht die höchste« (Gottschall). Der Geschichtsschreiber darf seine Aufgabe nicht als ein Schachrätsel oder ein Rechenexempel, auch nicht als eine »diplomatische Filigranarbeit« betrachten, wie es doch bei Ranke mehr oder weniger der Fall ist. Das Beste an der Geschichte ist nach Goethe die Begeisterung, die sie weckt. Dazu gehört aber eine begeisternde Geschichtsschreibung. In dieser Beziehung wird Ranke von anderen Geschichtsschreibern, z. B. von Treitschke,

bei weitem übertroffen. Rankes Darstellungsweise macht wohl den Eindruck der Gleichgiltigkeit. Das hängt mit seinem Prinzip der »historischen Objektivität« zusammen. Wir meinen, dafs es eine vollendete historische Objektivität in der klassischen Geschichtsschreibung nicht giebt. »Es hat niemals eine völlig objektive Historik gegeben und wird niemals eine solche geben, solange die Historiker Menschen waren und Menschen sind, statt Fabeltiere von rasse-, geschlechts-, leidenschafts- und vaterlandslosen Engeln zu werden«, sagt Scherr in seiner Allgemeinen Geschichte der Litteratur. Hierin stimmen wir ihm zu. Doch ist es eine vollständige Verkennung, wenn er der Rankeschen Geschichtsschreibung nur fachmännischen, aber keinen ethischen und nationalen Wert zuschreibt (a. a. O., II, 305). Auch mufs man es dem Vollblutdemokraten Scherr zu gute halten, wenn er die Bevorzugung der Diplomatenarbeit bei Ranke als geheimrätliches Hinwegsehen über die eigentliche Lebensquelle der weltgeschichtlichen Entwickelung, über die Arbeit, als höfisch-elegantes Nichtbeachten der arbeitenden Klassen, als aristokrätelnd-gelehrtes Nichtwissenwollen vom Volke stigmatisiert. Rankes Stil ist vornehm, ruhig, glatt und klar.

Die Vorzüge seiner anderen Werke zeigt auch die Weltgeschichte. Sie ist das letzte und umfassendste Werk Rankes. Selten ist ein Meisterwerk in so hohem Lebensalter geschrieben worden wie dieses. Es findet sich hier nicht eine Massenanhäufung historischen Materials. Vielmehr sind nur die Ereignisse und historischen Persönlichkeiten geschildert worden, so weit sie nachweisbar an der Entwicklung der Geschichte der Menschheit mitgewirkt haben. Aller Ballast ist ausgeschieden worden. »Die Grenzen dieser Ausscheidung sind aber hier so wenig scharf zu ziehen, dafs es des ganzen Taktes, der vollen Unbefangenheit der Kritik und der vollständigen Beherrschung der Quellen und der historischen Litteratur bedarf. Dazu aber gehört die Schulung und Beschäftigung langer Jahre, jene Reife des Urteils, die auf dem Überblick über das Kleine und Grofse beruht und den Dingen auf den Grund schaut.« Und das finden wir gerade bei Ranke.

Es ist sehr zu bedauern, dafs das Werk unvollendet geblieben ist. Es reicht nur bis zur Eroberung Konstantinopels durch die Türken. Immerhin sind Rankes andere Werke Fortsetzungen dazu. Und eine Ergänzung, wenn auch in anderer Weise, bieten auch die Vorträge »Über die Epochen der neueren Geschichte.« Es sind neunzehn Vorträge, die Ranke im Herbste 1854 in Berchtesgaden dem Könige Maximilian von Bayern, seinem Schüler und Freunde, gehalten hat. Dieser konnte gewissermafsen als Anhänger der Geschichtsphilosophie gelten. Ranke ist Gegner derselben. Er sagt in einer Handschrift aus den dreifsiger Jahren: »Es ist oft ein gewisser Widerstreit einer unreifen Philosophie mit der Historie bemerkt worden. Aus apriorischen Gedanken hat man auf das geschlossen, was da sein müsse. Ohne zu bemerken, dafs jene Gedanken vielen Zweifeln ausgesetzt seien, ist man daran gegangen, sie in der Historie der Welt wiederzusuchen. Aus der unendlichen Menge der Thatsachen hat man alsdann diejenigen ausgewählt, welche jene zu beglaubigen schienen. Dies hat man wohl auch Philosophie der Geschichte genannt. Einer von den Gedanken, mit welchen die Philosophie der Historie als mit unabweislichen Forderungen immer wiederkehrt, ist, dafs das Menschengeschlecht in einem ununterbrochenen Fortschritt, in einer stetigen Ausbildung zur Vollkommenheit begriffen sei« . . . Doch seien »die Philosophen selbst über die Art und Auslese jener angeblich herrschenden Ideen aufserordentlich verschiedener Meinung. Sodann aber fassen sie wohlweislich nur einige wenige Völker der Weltgeschichte ins Auge, während sie das Leben aller übrigen für ein Nichts, gleichsam eine kleine Zugabe erachten. Sonst könnte keinen Augenblick ver-

borgen sein, dafs die Völker der Welt von Anfang an bis auf den heutigen Tag in dem allerverschiedensten Zustande gewesen sind.« Ranke stellt die Methode historischer Einzelforschung, die er auch die antiquarische nennt, der kombinierenden philosophischen gegenüber. Als Muster der ersteren preist er Niebuhr, während er als Vertreter der letzteren in erster Linie Hegel bekämpft Nach seiner Ansicht mufs man auf zwei Direktiven ausgehen: Erforschung der wirksamen Momente der Begebenheiten und Wahrnehmung ihres allgemeinen Zusammenhanges. Rankes Vorträge geben in der denkbar knappsten Fassung die Hauptsumme seiner Lieblingsideen, seine Ansicht vom Zusammenhange der wesentlichsten Weltbegebenheiten im Wechsel von einander abweichender Epochen, von denen doch jede die folgende bedingt. Ranke nennt seine Vorträge selbst eine Rhapsodie der Universalhistorie.

Als zweite Ergänzung zur Weltgeschichte sind Rankes Aufsätze zur eigenen Lebensbeschreibung und die Tagebuchblätter beigegeben, die zuerst im Band 53 und 54 der sämtlichen Werke (1891) veröffentlicht wurden. War es Ranke auch nicht vergönnt, eine Geschichte des 19. Jahrhunderts zu schreiben, wie er es wünschte, so sind diese Aufsätze und Tagebuchblätter doch sehr wertvolle Beiträge zur historischen Beurteilung unseres Jahrhunderts. Den Schlufs bildet ein 74 Seiten langes Gesamtregister.

Nakel a. d. Netze.

Adolf Rude.

V.

Die **innere** Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. Von Theodor **Schäfer**, P. Vorsteher der Diaconissenanstalt zu Altona. Dritte verbesserte Auflage, Gütersloh, Bertelsmann 1896, 239 S.

Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. Von Gustav **Warneck** Dr. theol. Siebente verbesserte Auflage. Gütersloh, Bertelsmann, 1896. 189 S.

Beide Bücher, ein Brüderpaar, sind der Lehrerwelt keine neue Erscheinung. Beide verfolgen den Zweck, dem Religionsunterricht Anschauungsmaterial aus dem Leben der Kirche, jenes aus dem Gebiete der inneren Mission, dieses aus dem der äusseren Mission zuzuführen. Beide teilen ihren Stoff nach den verschiedenen Unterrichtsfächern ein, jenes in biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus, Geschichte und Geographie, dieses in biblische Geschichte, Missionsgeschichte, Katechismus und Geographie. Beide bieten so nebenbei noch Gelegenheit, den Religionsunterricht mit anderen Unterrichtsfächern zu verknüpfen. Beide geben anschauliche Einzelbilder, Schäfer noch lebendiger und nutzbringender für den Lehrer als Warneck. Beide lassen aber dabei nicht grofse Überblicke vermissen, so dafs auch der Erwachsene aus ihnen etwas lernen kann. Beide empfiehlt schon die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen. Jenes ist im Mai 1895, dieses im Januar 1887 zuerst erchienen. Sie gehören beide in die Handbibliothek jedes Lehrers, der Religionsunterricht zu erteilen hat. Vor allem der dritte Artikel wird durch ihre Benutzung an Leben, das ihm im Unterricht noch so oft mangelt, gewinnen. Wir wünschten noch einen dritten Bruder, ein Buch, in dem dem Religionslehrer anschauliche Einzelbilder aus dem normalen Leben der Kirche und ihrer grofsen Persönlichkeiten dargeboten würden.

Dr. Tögel.

VI.

Wie sind die Biblischen Geschichten in der Schule zu behandeln? Von Franz **Falke**, Hamburg. Halle a. d. S., Schröedel, 1896. 48 S.

Ziel des Unterrichts in der biblischen Geschichte ist, sie so zu behandeln, dafs ihr Inhalt fortgesetzt auf das religiöse und sittliche Leben der Kinder einwirkt. Dies wird erreicht, wenn die Geschichte nach sorgfältiger Vorbereitung des Bodens

im Kinderherzen zunächst in einer Weise erzählt wird, dafs sie lebhaften und nachhaltigen Wiederhall im Gemüt des Kindes erweckt, wenn sie dann in sinnender Betrachtung zu möglichster Klarheit gebracht wird und wenn schliefslich die in ihnen enthaltenen Wahrheiten mit den Erlebnissen, mit dem inneren Leben der Kinder in möglichst innige Beziehung gesetzt werden. Diese Punkte sind in ausführlicher, lichtvoller, tiefgehender und übersichtlicher Weise behandelt Wir vermissen aber beim zweiten Teil eine Scheidung zwischen Ausmalung des Erzählungsstoffes, um das innere Anschauungsmaterial der Kinder zu klären, zu vervollständigen und einheitlich zu gestalten, und denkender Vertiefung desselbeu. Ebenso fehlt am Ende dieses Teiles eine kurze, leicht behältliche Formulierung der in der Geschichte dargestellten religiösen oder sittlichen Wahrheit, sei es in Form eines Spruches oder sonst wie. Trotz dieser Ausstellung können wir dieses Heftchens allen denen aufs angelegentlichste empfehlen, die sich in den Unterricht in der biblischen Geschichte einzuarbeiten haben. Aber auch der geübte Lehrer wird manches aus ihm lernen. Besonders im I. Band seiner einheitlichen Präparationen (Halle a. S., Schroedel, 1894, 2. Aufl. 2. M.) hat der Verfasser seine theoretischen Anschauungen praktisch in anregender Weise durchgeführt. Beide Bücher ergänzen und erklären sich gegenseitig.

Dr. Tögel.

VII.

Warum erfordern Bibellesen und Bibelkunde in der evangelischen Volksschule heute weitergehende Berücksichtigung als seither, und wie hat sich der Unterricht in diesen Fächern zu gestalten? Beantwortet von **Habermas**, Kgl. Seminaroberlehrer in Hilchenbach. Leipzig, Dürr 1896, 15. S.

Die kleine Schrift hätte ruhig ungeschrieben bleiben können. Sie sagt mit vielen Worten im allgemeinen Dinge, die schon hundertmal gesagt worden sind. Dem Rate, eine für Muttersprache bestimmte Stunde für Religionsunterricht zu verwenden, wird wohl kein deutscher Lehrer folgen; die Menge der Stunden steht nicht in direktem Verhältnis zum Erfolg des Religionsunterrichts. Der Verfasser wird hoffentlich seine Anschauungen über die wissenschaftliche Arbeit an der Bibel noch vertiefen.

Dr. Tögel.

VIII.

Kleiner Deutscher Homer. Ilias und Odysee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen. Von **A. Schäfer**, wissenschaftl. Lehrer an der höheren Töchterschule in Barmen. Berlin-Hannover, Meyer, 1896. 158 S. 1 M.

Homers Odyssee übersetzt von Prof. **Dr. Johannes Ehlers**. Hannover, Meyer, 1897. 213 S. 1 M. 25 Pf.

Die erste Übersetzung ist für die Lektüre Homers an höheren Töchterschulen bestimmt. Sie kann aber ebensogut an jeder anderen Schule benutzt werden. Es sind von den 24000 Versen Homers ungefähr 1700 in 24 Abschnitten gegeben. Passende Überschriften, Angabe der Zusammenhänge, Anmerkungen etc. sorgen für das Verständnis. Die Übersetzung ist sehr frei, dafür aber in tadellosen deutschen Hexametern geschrieben und liest sich vortrefflich.

Ehlers giebt in seiner Odysee-Übersetzung ohne Anmerkungen und Einleitung etwa ²/₃ der Verse Homers. Weiterungen sind verständiger Weise weggelassen. Er schliefst sich enger an den Wortlaut an, seine Verse sind dafür aber auch nicht so deutsch und fliefsend, wie die Schäfers. Er würde sich zur Privatlektüre für die oberen Klassen von Anstalten, an denen nicht Griechisch getrieben wird, eignen.

Dr. Tögel.

IX.

Repetitionstabellen zur Lateinischen Grammatik (Das Verbum). Von **Dr. Julius Krohn**, Breslau, Koebner, 1896. 58 S. 80 Pf.

Etwa 1000 lateinische Verba sind alphabetisch a verbo zusammengestellt. Daneben stehen Beispiele ihrer grammatischen Anwendung, soweit sie bemerkenswert ist. Uns behagt die grofse Fülle nicht. Wir wünschten aufserdem, dafs sich der Schüler im Laufe der Schulzeit unter Anleitung des Lehrers solche Tabellen, soweit sie notwendig sind, selbst anlegt. Dr. Tögel.

X.

Lateinisches Lesebuch für Quinta von **Dr. J. Lattmann**, Gymnasialdirektor a. D, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1895. 89 S. 1.30 M. 8. Auflage.

Die neue Auflage unterscheidet sich von der früheren dadurch, dafs entsprechend der Verminderung der Stundenzahl die Zahl der Anmerkungen vermehrt worden sind.

Dr. Tögel.

XI.

Henck, Wilhelm: Unsere Nahrungsmittel nach ihren wesentlichen Nährstoffen für den hauswirtschaftlichen und Rechenunterricht dargestellt. Kassel Th. G. Fischer u. Co. 1896. Preis einer jeden Tafel 60 Pf (aufgezogen auf Leinen oder Pappe M. 1,60) Begleitwort 0,20 M.

Der Verfasser irrt, wenn er glaubt, nicht allein den »hauswirtschaftlichen, sondern allen Schulen, in denen Mädchen unterrichtet werden, in den aufgestellten Tafeln ein gutes Veranschaulichungsmittel der wesentlichen Nährstoffe unserer Nahrungsmittel zu bieten.« Durch Abbildungen nebeneinandergestellter Gewichte kann er nimmermehr die »wesentlichen Nährstoffe« selbst, sondern höchstens von verschiedenen Nahrungsmitteln den Gehalt an Nährstoffen veranschaulichen. Dafs die »Darstellung von Gewichten« mehr anzieht als die bekannten Bandtabellen, haben wir nicht bestätigt gefunden. Nach Hencks Meinung soll durch abgebildete und nebeneinandergereihte Gewichte »die geistige Auffassung über die chemische Zusammensetzung wesentlich erleichtert werden«, weil das Auge nicht wie bei den Bandtabellen »von einer Linie zur andern flieht«, sondern gezwungen ist zu verweilen, da »doch erst ein Rechenexempel ausgeführt werden mufs.« Man denke sich einen der allgemein bekannten Bandstreifen in 100 Teile geteilt und von diesen 3 Teile rot, 4 gelb, 5 blau ausgemalt, die übrigen weifs gelassen, so hat man sofort einen Überblick über die Zusammensetzung der Kuhmilch (Vollmilch) und ihren Gehalt an Eiweifs, Fett, Zucker und Wasser. Auf der Tafel von Henck gestaltet sich die Veranschaulichung der Nährstoffgehalte der Kuhmilch folgendermafsen: Nebeneinander sind 16 gröfsere und kleinere Gewichte gezeichnet, die ersten 4 sind rot, die 2 nächsten gelb, die 5 folgenden grün, die letzten 5 bläulich gefärbt. An bez. neben den Bildern von den Gewichten stehen als Grammbezeichnungen die Zahlen 20 10 2 2 — 20 20 — 20 20 5 2 1 — 500 250 100 20 5. Diese Bilder und Zahlen sollen zur Anschauung bringen: 1 kg Kuhmilch setzt sich zusammen aus 34 g Eiweifs, 40 g Fett, 48 g Kohlehydraten und 875 g Wasser. »Auch spricht die Übersichtlichkeit zu Gunsten unserer Darstellungsweise«, behauptet der Herausgeber der Tafeln; das angezogene Beispiel, das man auch durch irgend ein beliebiges andere ersetzen könnte, spricht aber nach unserem Dafürhalten sehr gegen sie. Zudem erscheint uns der Preis von 5 bz. 13 Mark für die wenig zweckmäfsige Veranschaulichung des Nährgehaltes von nur 40 Nahrungsmitteln unverhältnismäfsig hoch. Da es aufserdem schon geeignetere Anschauungsmittel für den bewufsten Zweck giebt und ferner das Wichtigste über die Zusammensetzung der hauptsächlich in

Betracht kommenden Nahrungsmittel unter Zuhilfenahme von einigen bunten Kreidestiften ohne besondere Mühe vom Lehrer selbst hergestellt werden kann, so halten wir eine besondere Empfehlung der 8 Tafeln von Henck für nicht angebracht. Beachtung verdient aber das Begleitwort zu den Tafeln, soweit es nicht Begleitwort ist, sondern auf etwa 70 Seiten das Wichtigste über Verdauung, Nährstoffe, Nahrungsmenge, Nahrungsmittel und Genufsmittel zusammenfafst und Anleitung zur Berechnung des Nährwertes verschiedener Speisen giebt. Das Schriftchen ist unter dem Titel »Unsere Nahrungs- und Genufsmittel« auch besonders zu beziehen. Preis eines Exemplares 20 Pf. Bei Entnahme von wenigstens 10 Exempl. 15 Pf., bei 20 und mehr Exemplaren 10 Pf. —.

Dresden. Lehmann.

XII.

Albert Richter, Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 3. Aufl. Leipzig, Rich. Richter 1896. 117 S. Preis 80 Pf., geb. 1 M.

Das Buch ist wahrscheinlich — ein Vorwort hat es nicht — für Schulverhältnisse bestimmt, wo ähnlich wie in Leipzig im 5. Schuljahre ein von den alten Deutschen bis zur Gegenwart reichender Unterricht in Einzelbildern erteilt wird und darauf ein dreijähriger ausführlicher Unterricht folgt. Das Buch enthält demgemäfs 15 »Bilder«, deren letzte sind: Der 30jährige Krieg; Friedrich der Grofse; die Befreiungskriege; der Krieg von 1870 und 1871. Die Ausführung zeigt alle Vorzüge, die man von dem auf diesem Gebiete so bewanderten Verf. erwarten darf, insbesondere reiche Austattung mit konkreten Einzelzügen und Quellenstücken und ein Streben nach einfacher Erzählweise. Aber es läfst sich das Bedauern nicht unterdrücken, dafs sich Verf. noch immer in den Dienst einer methodischen Doktrin stellt, nach welcher man dem Kinde sogleich im ersten deutschen Geschichtsunterricht eine Übersicht über alle Hauptschicksale unseres Volkes glaubt bieten zu müssen. Richtiger wäre es doch gewifs, dem Kinde in dieser Zeit (abgesehen von dem, was sich an Feste, Denkmäler u. dgl. anschliefst) unsere deutschen Sagen als Geistesnahrung anzubieten oder solche »Geschichten«, in denen nicht grofse historische Mächte und Verhältnisse wirken, für welche dieses Kind noch kein Auge haben kann, sondern Personen.

Fr. Franke.

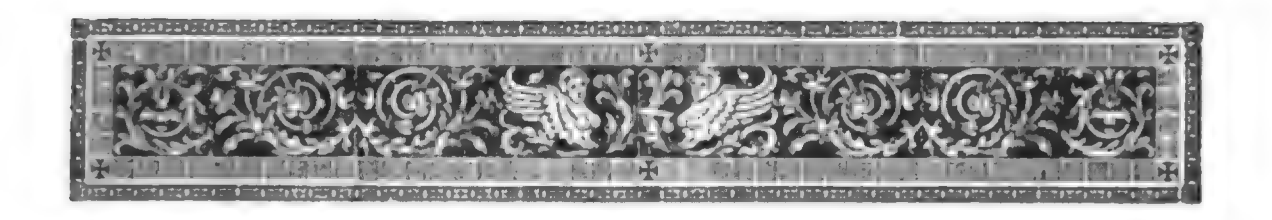
XIII.

Paul Th. Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearbeitet, 78 S. Leipzig, F. Wunderlich, 1897. Preis 80 Pfg.

Dem Heftchen ist ein anderes »zur Einübung und Befestigung der Rechtschreibung« vorausgegangen. Es giebt zu den einzelnen Abschnitten der Satzlehre kürzere oder längere Beschreibungen, Erzählungen, Charakteristiken u. dgl., in denen die betreffende Spracherscheinung so häufig wie möglich vorkommt. Dadurch entsteht etwas Gemachtes, ähnlich wie in den bekannten Sammlungen von Kellner, Wiedemann, Hesse u. s. w., so dass die »Sprachganzen« nicht immer als stilistische Muster gelten können. Wer gewohnt ist, aus dem Stoffe, welcher den eigenen Schülern jeweilig zu Gebote steht, sich seine Übungsstoffe selbst zu bilden, dem wird die Sammlung oft Anregung bieten.

Leipzig. Fr. Franke.

Digitized by Google



A. Abhandlungen.

I.
Universitätspädagogik.

Von Dr. Hans Schmidkunz.

Es liegt nahe, die Daseinsberechtigung eines Fachzweiges wie des hier als Titel genannten überhaupt zu bestreiten; ja man mag verwundert fragen, welche Rückwärtsstrebungen unter dieser wissenschaftlichen Flagge an der Lehr- und Lernfreiheit unserer Universitäten zu rütteln versuchen. Alle Hochschulen — so wird man einwenden — haben nicht mehr Zöglinge zu bilden, sondern selbständigen Personen Wissen mitzuteilen. Nicht einmal eine Didaktik der Hochschule könne es geben, da sie (trotz Einreihung von Universitätsgeschichten und Matrikelausgaben in die Rubrik »Unterrichtswesen«) nicht einen Unterricht im engern Sinn, d. h. einen erziehenden, den Willen bildenden Unterricht vermittle; in diesem Sinn verzichten selbst solche Pädagogen, denen wir im folgenden manches Rüstzeug entnehmen, ganz oder teilweise auf eine Ausdehnung ihrer Lehren über die Hochschule oder wenigstens über die Universität. (H. Kern »Grundrifs der Pädagogik«, 1893, besonders § 92; Willmann »Didaktik« 1882/89 im ganzen und besonders §§ 64, 91.) Und gerade die deutschen Universitäten müfsten vor jedem Versuch bewahrt bleiben, sie auf eine mittelalterliche oder russische oder auch nur amerikanische Höhe herabzudrücken.

Eine geschlossene Verteidigung unseres Sonderfaches liegt dieser nicht systematischen Skizze fern. Wir begnügen uns mit dem Hinweis auf zwei Rechtfertigungsgründe für die Annahme einer eigenen akademischen Pädagogik. Der eine ist der Zustand, in welchem der angehende Student das Gymnasium verläfst; ein Zustand, an dem der Spott einigermafsen angebracht wäre, würde nicht Mitleid hier nötiger sein. Wie die Dinge jetzt liegen, ist der Abiturient eben nicht »reif zur Selbsterziehung«, sondern

Digitized by Google

ziemlich unbehilflich selbst in der Angelegenheit, der zu Liebe er in den übrigen Lebensangelegenheiten recht sehr zurückgeblieben ist, im Lernen — wenigstens nach den heutigen Anforderungen der akademischen Lehrweise. Zu dieser geschieht von der gymnasialen Lehrweise her kein allmählicher Übergang, sondern ein Sprung. Dieser didaktische Sprung (um von einem pädagogischen Sprung vorerst gar nicht zu sprechen) ist einer der gefährlichsten Punkte des Universitätslebens und vielleicht unserer höheren Kultur überhaupt; Kundigen dürfte das Aussprechen des einen Worts »Verbummeln« genügen. (Vgl. auch Paulsen »Gesch. d. gel. Unterr.« I[2] 321 f., der allerdings von der Universität nur die Artistenfakultät als Unterrichsstätte rechnet).

Hat also das Gymnasium seinen Unterricht nicht bis zu derjenigen »Reife« geführt, bei welcher er sich sozusagen selber aufhebt, so bleibt der Rest eine Aufgabe der Universität oder soll eine solche bleiben. Vielleicht wird, worüber wir hier nicht zu urteilen haben, die jetzige Universität dieser Aufgabe nicht gerecht: dann fehlt es an einer Universitätspädagogik und zwar -didaktik nur eben thatsächlich, nicht der Berechtigung oder gar der Verpflichtung nach; dann verstärkt sich für unsere praktisch-theoretische Disziplin ihre praktische Aufgabe zu dem Erfordernis eines ergänzenden oder gar reformierenden Eingreifens. Aber auch ohne das ist der Übergang von der Gymnasialweise zu der Universitätsweise, mag man diese noch so »frei« auffassen, und in diesem Fall erst recht, ein universitätspädagogisches Hauptproblem und für die Berechtigung dieses Sonderfachs ein Hauptgrund.

Der zweite von uns zu erwähnende Hauptgrund dafür ist eine Gruppe von Umständen, die mehr, als wir es vielleicht selbst beabsichtigen, eine Universitätspädagogik beanspruchen. Für manchen mögen die Examina allein schon ein solcher Umstand sein und einer der stärksten; doch wird wohl die Frage nach ihnen, allerdings eine der schwierigsten dieses Gebiets, besser einer eigenen Behandlung verbleiben. Abgesehen davon weisen wir hin auf manche etwas enge, vielleicht pädagogische und vielleicht unpädagogische Universitätssatzungen u. dgl., wenngleich wir berücksichtigen müssen, dafs der deutsche Student darin kaum irgend einen ausländischen Studenten zu beneiden hat. Sollten sich auch diese Satzungen, Ordnungen u. s. w. samt der eigentlichen »akademischen Disziplin« nicht als zu eng erweisen, so kommt nun ein entgegengesetzter Umstand in Betracht. Für viele Beurteiler sind sie nämlich noch lang nicht enge genug. Das an diesen Dingen interessierte Publikum liegt denen, die damit zu thun haben, fortwährend sozusagen in den Ohren, fordernd, in diesen unerhörten Zustand des studentischen Nichtstudierens müsse doch endlich einmal eine energische Strenge umbildend eingreifen. Kollegzwang, Vermehrung der Examina, Verkürzung der Ferien

Digitized by Google

und ähnliche Vorschläge werden laut, wie sie eben nur aus einer Verwechslung der Universität mit einem Bureau und der spezifischen Hochschulpädagogik mit der spezifischen Pädagogik der mittleren und unteren Schulen entspringen können.

Und damit auch der akademische Humor nicht fehle, haben vor einiger Zeit mehrere Korps für ihre Mitglieder den Kollegzwang eingeführt oder sollen es gethan haben. Göttingen wird als der Schauplatz dieses Ereignisses genannt. Jedenfalls ist derartiges äufserst charakteristisch. Man wird schon bisher die Korpsstudenten, auch wenn man ihnen recht wohlwollend gegenübersteht, nicht gerade für die meisterhaftesten Kenner oder gar Teilnehmer des bisherigen Bestandes der Universitätspädagogik gehalten haben; dafs sie jedoch vom Universitätsstudium so wenig verstehn sollen, wie ihr jetzt mitgeteilter Beschlufs zeigt, hätten vielleicht selbst heftige Gegner nicht erwartet.

Andererseits mag das Publikum, insbesondere die Angehörigen der Studenten, gegen welche Angehörigen ja jeder an der Universitätspädagogik Interessierte gewisse Pflichten hat, unseren Spott über jenen Beschlufs sehr verwunderlich finden. Kommt dieser doch der erwähnten Neigung des Publikums zu einer Anähnlichung der Universitäten an andersartige Anstalten, die sich auch sonst bemerklich macht, entgegen. Dieser Neigung mufs bei Zeiten Widerstand geleistet werden, um so mehr, als hinter ihrer Befriedigung noch recht bedenkliche Gefahren lauern, Gefahren für die Selbständigkeit der Universitäten und zumal für ihre Lehrfreiheit. Allein der nächste und wichtigste Grund für die Berechtigung jenes Spottes liegt nicht darin, sondern in einem anderen Umstand, den nicht nur das Publikum mit seiner Unschuld in pädagogischen Dingen übersieht, sondern den, wie uns scheint, erst eine theoretische Vertiefung in diese Dinge und namentlich in ihre Universitätssparte so recht klar macht.

Um es kurz vorauszufassen: solche Bemühungen wie die nach dem Kollegzwang muten der akademischen Pädagogik zu, dafs sie sich auf »mittelbares Interesse« stütze; hingegen hat sie noch mehr als die Pädagogik anderer Schulen vorwiegend das »unmittelbare Interesse« zu pflegen. Der Universität ist es nicht würdig, die Lernenden für ihren Lehrstoff in erster Reihe durch äufsere Mittel und nun gar durch Zwang zu gewinnen. Gelingt es ihr nicht, für diesen Stoff in der Hauptsache direkt zu interessieren, so fehlt's eben irgendwo in ihrem Bestand. Dazu kommt endlich noch dies, dafs der Ruf nach Kollegzwang u. dgl. die Vorlesungen und ihren »Besuch« (!) als Bestandteile des gesamten akademischen Studiums überschätzt.

* * *

Wir stehen hier zunächst bei dem in der Pädagogik wohlbekannten Faktor des Interesses, dessen Begriff zwar der Herbartschen Schule vornehmlich angehört, der jedoch in anderen pädagogischen Schulen ebenfalls, nur durch andere, ähnliche Begriffe (beispielsweise im Altertum durch den der Liebe, vgl. Willmann II 36 und 77) vertreten ist. Dabei sei diesmal abgesehn von der Bedeutung des Interesses als eines Zweckes jedes eigentlichen (erzieherischen) Unterrichts. In diesem Sinne ist für die Herbartsche Pädagogik »vielseitiges Interesse« oder »Vielseitigkeit des Interesses« oder »Interesse überhaupt« der Zweck oder wenigstens das »nächste Ziel« des Unterrichts; Interesse als Mittel des Unterrichts solle dabei nicht zu kurz kommen, nur dafs ein Unterricht, der jenes seinen Zweck bildende Interesse erregt, von selbst auch dieses hervorrufe (H. Kern § 9). — Für unsere Sparte fehlt ein solches Interesse als didaktischer Zweck keineswegs, wenn es auch nicht gerade das »vielseitige« ist; und dieser Zweck dürfte sich als ein weiterer Grund für die Berechtigung einer Universitätspädagogik erweisen; diesmal aber beschränken wir uns auf das als Mittel des Unterrichts wirkende Interesse.

Das Interesse des Lernenden am Gegenstand kann diesem um seiner selbst willen und kann ihm auch um einer anderen Sache willen zugewendet sein; dort direktes oder unmittelbares Interesse, hier indirektes oder mittelbares — mag nun diese andere Sache, um deren willen am Lehrgegenstand ein Interesse genommen wird, die Furcht oder die »Ehre« oder das »Brot« oder die »Macht« (in »Wissen ist Macht«) oder sonst etwas sein. Nun warnt schon die Pädagogik überhaupt, wenigstens die jetzige, und namentlich um so mehr, je ferner sie allem Jesuitischen steht, vor der Künstlichkeit des mittelbaren Interesses: vor Anfeuerung des Wetteifers durch Lokation u. dgl. m. Sie hat dies um so nötiger, als wenigstens dem Gymnasiasten und zwar wenigstens in den bisherigen Verhältnissen, soweit sie dem Schreiber dieses bekannt sind, jedenfalls viel im Sinn des mittelbaren Interesses zugeredet wird; wenn ihm dann der Homer und die Strahlenbrechung nur mehr ein Mittel sind, um »seinem armen alten Vater eine Freude zu machen« oder auf eine gutbezahlte staatliche Anstellung hoffen zu können, so braucht sich niemand wundern, wenn das Gesamtniveau unseres Bildungswesens tiefer steht, als man nach den dafür gemachten Aufwendungen erwarten möchte. Ob es der Student hierin wesentlich besser hat als der Gymnasiast, bleibe vorläufig unerfragt.

Gegenüber all diesen, vielleicht einer recht edlen oder wenigstens brauchbaren Gesinnung, aber jedenfalls einer Unbewandertheit in Erziehungs- und namentlich in Bildungsdingen entspringenden Meinungen und Gepflogenheiten ist es um so mehr Sache der

theoretischen Pädagogik, zu thun, was sie thun kann, um für Pflege eines direkten Lerninteresses einzutreten; allerdings wird dies zumeist auf die richtige Kunst des Unterrichts hinauskommen, auf ein Erregen der unwillkürlichen statt der willkürlichen Aufmerksamkeit, und was sonst ihre Griffe sind. Sache der Universitätspädagogik ist es nun, zu zeigen, dafs all dies für den akademischen Unterricht ebenso sehr gilt wie für den ihm vorhergehenden, ja dafs er ganz besonders das direkte Interesse verlangt und das indirekte abzustofsen berufen ist. Hier nur so viel. Die niedrigeren Schulen wollen nicht so sehr wie die Hochschulen zu einer selbständigen Verfügung über ihren Lehrinhalt und zu seiner aktiven Ausübung, geschweige denn zu selbständiger Forschung, heranbilden; ihnen könnte also eher noch mit der geringeren Tiefe des indirekten Interesses gedient sein. Für die Universitätszwecke dürfte eine solche Tiefe nicht genügen; hier sind Wissenschaften, nicht Schulfächer, zu lehren, und das wirkliche Eindringen in sie ist. nach den Erfahrungen Erfahrener, jedenfalls nicht vor dem Augenblick gesichert, in welchem das Interesse an der Sache selbst zum erstenmal aufblitzt.

Neben den Wünschen des Publikums nach einer Modelung des Universitätslebens, die immer wieder auf Kunstgriffe des indirekten Interesses hinauskommen würde, stehen auch mehr oder weniger bestimmte Klagen über das Banausentum u. dgl. an den Universitäten, über ein »Panem et magisteria!« oder wie man's eben benennen will. Ihnen dürfte in erster Reihe ein Anspruch auf direktes Interesse entgegenkommen. Dazu drängt aber noch ein anderer Umstand. Die niedrigeren Schulen werden wohl jenes Ideal eines rein direkten Interesses, wie es in theoretischen Büchern so schön dargestellt ist, nicht so bald vollkommen verwirklichen können. Sie arbeiten immer wieder auch mit den Kunstgriffen des indirekten Interesses; sie arbeiten oder müssen arbeiten namentlich mit der Hilfe des Zwanges, selbst wenn dieser kaum eigentlich fühlbar wird. All diese Mittel fehlen der Universität oder besser gesagt dem heutigen deutschen Universitätslehrer zum gröfsten Teil: während für den Gymnasiallehrer die Einrichtungen der Schule in der Hauptsache von selber so arbeiten, dafs ihm die Schüler mit dem Stundenschlag zur Verfügung stehen und ihre »Aufgaben« gemacht haben, kommt dem Hochschul- oder wenigstens Universitätslehrer fast nichts derartiges, ja vielleicht überhaupt kein Schüler entgegen — noch dazu haben alle sonstigen Lehrer fast ausnahmslos das zu beklagen, woran mancher »Dozent« kaum in seinen kühnsten Träumen zu denken wagt: die Überfüllung mit Schülern. Also bleibt es dem akademischen Lehrer überlassen, durch seine eigene Thätigkeit zu ersetzen, was ihm seine Verhältnisse in so geringem Umfang darbieten. Innerhalb dieser eigenen Thätigkeit würden nun die Kunstgriffe des

indirekten Interesses, auch wenn er sie benützen wollte, in der Hauptsache nicht gut anzuwenden sein; bleibt um so mehr das direkte übrig.

Nun ist aber die Gefahr vorhanden, dafs unsere Warnung vor dem unpädagogischen Sprung vom Gymnasium zur Universität sich gegen uns selber kehre. Thatsächlich steckt der heutige Gymnasiast bis genau zum Ende seiner Schulzeit in einer festen systematischen Welt von Disziplin und von Anreizung des Ehrgefühls. Mufs die plötzliche Befreiung daraus mit dem Eintritt in die Universität nicht verderblich wirken? Und ferner: wird man uns nicht mit Recht vorhalten, dafs wir ideale Menschen voraussetzen und den irdischen Staub, ohne den keiner von uns lebt, willkürlich übersehen?

Der Verfasser hält diese Einwürfe für durchaus berechtigt und will solche und andere Mittel für indirektes Interesse keineswegs ganz ausschliessen. Allein das Mafs und die Art ihrer Anwendung mufs er als eine Frage der Einrichtung unseres gesamten Unterrichtswesens überhaupt, sowie als eine Kunst der Universitätsleiter und -lehrer betrachten, die sich hier um so weniger andeuten läfst, als sie schliefslich von der ganzen Gestalt mit abhängt, in der sich jeder Beteiligte den Universitätsunterricht denkt.

Noch ein Punkt ist uns wichtig, nämlich der der Klagen ob Überfüllung der gelehrten Berufe. Vielleicht hat gar nur die öffentliche Unbeliebtheit aller Kollegiengelder verhindert, dafs von irgendwoher der Vorschlag gekommen wäre, jener Überfüllung durch Verteuerung des Universitätsstudiums abzuhelfen. Zögen wir aber nun die Studenten durch vorwiegend indirekte Interessen näher ans Universitätsstudium heran, so würden manche, die sonst irgendwie abfallen, künstlich mitgeschleppt werden und den gefährlichen Trofs der gelehrten Proletarier mit weiteren Proleten vergröfsern. Sagen wir dagegen: »entweder direktes Interesse voran oder überhaupt nichts!«, so ziehen wir uns wenige, aber auserlesene Leute heran, während die diesem Interesse nicht Zugänglichen entweder von selbst abfallen oder mit einem herzlichen Lebewohl bedacht werden. Für die Volksschule würde dies allerdings nicht und für die höheren Schulen wenig passen; für die Universität jedoch scheint es uns sogar unentbehrlich zu sein.

Dazu kommt noch die Merkwürdigkeit, dafs beim Beginn wissenschaftlicher Studien die Frage nach dem »Talent« ebenso vernachlässigt wird, wie sie beim Beginn künstlerischer Studien überschätzt zu werden pflegt. Jeder, den soziale Rücksichten und das jämmerliche Mitleid der Schulleitung übers Abiturium hinübergebracht haben (von denjenigen »aufserordentlichen« Hörern, die nicht einmal so weit gebracht worden sind, ganz zu schweigen), besitzt nun das Recht, die Höhe des akademischen Unterrichts

um seinen Anteil daran hinabzudrücken. Gerade Schreiber dieses, der im allgemeinen immer lieber für das durch Schulung Erworbene als das vorher Vorhandene eintritt, möchte auf die Gefahr aufmerksam machen, die in dem wahllosen Zuführen von »Rohmaterial« in die Hände des Universitätslehrers liegt. Allerdings scheint ihm der »gute Wille« noch wichtiger als das Talent oder vielleicht sogar der wichtigste Bestandteil des sogenannten Talents zu sein.

Nach all dem ist vom Universitätsunterricht gegenüber anderem Unterricht geradezu das Höchste an Aufgebot direkten Interesses und an Ausnützung des in jedem jungen Menschen steckenden Kapitals an solchem Interesse zu verlangen. Eine didaktische Anweisung dazu kann hier natürlich nicht gegeben werden; doch seien zwei Beispiele angedeutet. Für Unbekanntes gewinne ich jemandes Aufmerksamkeit und dadurch sein Interesse, wie wohl jeder Beteiligte weifs, durch eine zweckmäfsige Verbindung mit Bekanntem; insbesondere dürfte die Forderung, immer wieder vom Bekannten auszugehen, nicht nur eine heuristische, sondern auch — wenigstens seit Ratichius und Comenius — eine didaktische Hauptwahrheit sein, wenngleich weder dort noch hier allgemein durchgedrungen. In der Universitätdidaktik ist sie um so wichtiger, als sie einerseits mit berufen sein mag, den Lernenden auch an ihre heuristische Befolgung zu gewöhnen, und als das alte Wort »Aller Anfang ist schwer« beim Studium der Wissenschaften leicht zu einem »Aller Anfang ist langweilig« wird. Die oft zu hörenden Anfänge eines Kollegs, die etwa eine Litteraturübersicht diktieren, seien hier nur eben kommentarlos erwähnt.

Das zweite Beispiel für die Kunst der Erweckung direkten Interesses ist eine solche Einrichtung des Unterrichts, dafs sein Verlauf nicht ausschliefslich von dem Gedankengang des Lehrers, sondern zum Teil auch von dem des Schülers abhängt. Sonst kann es doch nicht ausbleiben, dafs der Gedankengang dieses von dem jenes häufiger und stärker abweicht, als es der Forderung des direkten Interesses günstig ist. Ob freilich blofse Vorlesungen ein solches Anschmiegen an den Schüler, das noch dazu ohne eine schnelle Erfassung des Augenblicks nicht viel bedeutet, zur Genüge ermöglichen, diese Frage sei hier ebenfalls nur angedeutet.

Der Appell an eine solche Aufmerksamkeit auf Augenblicksschicksale in der Seele des Schülers soll natürlich keine Auslieferung des Unterrichts an Laune und Zufall sein. Vielmehr läfst gerade das Universitätsleben, insonderheit eine Fülle unliebsamer Erfahrungen des einen oder anderen Lehrers, die Wichtigkeit der scheinbaren Trivialität erkennen, dafs jeder Unterricht planmäfsig sein soll — wozu ganz besonders ein Voranstellen alles Elementaren gehört; noch mehr: dafs der Lehrplan, samt seinen Feinheiten

der lieber zu engen als zu weiten Auswahl u. dgl. mehr, dem Lehrer ganz klar bewufst und jederzeit ein Führer sein soll. Eine Prüfung des Studiums an den philosophischen Fakultäten daraufhin sei lieber unterlassen; bekanntlich besitzt es nicht einmal solche »Studienordnungen« oder »Lehrpläne,« wie sie an den übrigen Fakultäten doch meistens vorhanden sind.

Natürlich wird der Mangel an Planmäfsigkeit des Lehrers nicht gerade durch eine von seiten der Herrn Studenten ausgehende Planmäfsigkeit des Lernens gut gemacht. Im Gegenteil: was sich nur immer an Buntheit des Studiums leisten läfst, das wird von ihnen geleistet. Möglichst viele Kollegien im Semester belegt (die einstündigen Publika einer Wissenschaftsgruppe vollzählig); möglichst viele Universitäten besucht; möglichst viele Dozenten gehört und in erster Linie den »berühmten Namen« nachgelaufen; zum Examen vieles flüchtig durchgenommen statt lieber weniges gründlich — das ist nun einmal die Weise unserer Studenten, versteht sich, wenn sie nicht bloss Inskriptionsstudenten sind. Wir brauchen wohl nicht erst zu betonen, dafs dieser Tadel einer Planlosigkeit weit davon entfernt ist, Beschränkung auf je einen Lehrer eines Fachs zu predigen; vielmehr bleibt die Kunst der richtigen Lehrerwahl und darin wieder die Geschicklichkeit, nicht zu viel und nicht zu wenig zu »wechseln«, eine der heikelsten Folgerungen und Forderungen der Lernfreiheit. Über diese Punkte scheinen uns einige, im vorigen benutzte Auslassungen zweier berühmter Ärzte zitierenswert: Billroths Brief vom 19. September 1883 (in der jüngst veröffentlichen Sammlung seiner Briefe) und Sondereggers Bemerkungen, die in der »Berliner Klinischen Wochenschrift« von 1897 No. 13 (S. 281 f.) mitgeteilt sind.

Allerdings müssen wir uns immer sagen: wie die Dinge jetzt liegen, ist das akademische Arbeiten ein stetes Verwerten der Vorzüge und Ertragen der Nachteile jener beiden kostbaren Güter, die zwar noch zu einer eigenen Entwicklung berufen sein dürften, aber hoffentlich nie wieder, trotz aller Nachteile und aller Versuchungen, verloren gehn werden: der Lehr- und der Lernfreiheit. Damit hängt zusammen, dafs an Pädagogischem im engeren Sinn, also an Zucht schlechtweg im Unterschied von allem Didaktischen, im Leben der Universitäten wenig geleistet werden kann, wenigstens verglichen mit anderen Schulen. Innerhalb der Universitätspädagogik weiteren Sinns ist die Universitätspädagogik engeren Sinns gering neben der Universitätsdidaktik, wenngleich noch immer ein Ding, »des Schweifses der Edlen wert.« Jedenfalls liegt hier ein Beispiel für eine indirekte, durch den Unterricht zu leistende Zucht vor, und jedenfalls dürfte eine Erziehung von Jünglingen besser durch das Ethos des akademischen Bildungsgehalts als durch das Pathos direkter Einwirkungen der Zucht (oder gar der pädagogisch sogenannten »Regierung«) zustandekommen.

Gerade den, der eine wirkliche Didaktik des Universitätsstudiums — gegenüber einer blofsen Lehre — betont und darin die Benützung indirekten Interesses wegwünscht, gerade den wird einerseits der Verdacht, er wolle die Universität herabwürdigen, und andererseits sein Anspruch an Fügung (nicht »Gehorsam«) der Schüler veranlassen, von jeder Enge der Zucht erst recht abzusehen. Wir bestreiten zunächst dem, der die Berechtigung einer eigenen Universitätspädagogik bezweifelt, das Recht, für die noch bestehenden äufserlichen Mittel des Einwirkens auf die Studenten einzutreten: für Ceremonien der Promovierung u. dgl., für büreaukratische Abfertigung der Studenten in Sekretariaten u. s. w., und was derlei »Überlebsel« aus früheren Stadien der akademischen Phylogenie mehr sind. Auch wird, wer zur Universitätspädagogik Stellung nimmt, gut thun, sich zu fragen, warum an Universitäten Prämien ausgeschrieben werden; ob einzig zum Zweck, die Wissenschaft zu fördern, oder auf Grund einer pädagogischen Theorie: etwa einer Besserungstheorie, oder einer Vergeltungstheorie — oder etwa gar einer Abschreckungstheorie? Mit jedem aber, dem eine Universitätspädagogik nicht sympathisch ist, dürfte auch der energischeste Vertreter einer solchen übereinstimmen in der nötigenfalls sehr scharfen Zurückweisung aller Versuche, die Universität einer Schulbubenpädagogik zu unterwerfen, mögen diese nun eine Kontrolle des Vorlesungsbesuchs oder die Einnistung der Polizei in das Daheim der Universität oder sonst derartiges verlangen. Auch die Gefahr, dafs einem Universitätslehrer die Frage an die Brust gesetzt wird, wie er's mit der Religion u. s. w. halte, thun wir gut, vor allem als einen Spezialfall des Verkennens der Universitätspädagogik aufzufassen.

Von solchen Angriffen, die aus dem Publikum heraus auf die Universitäten geschehn, sind jedenfalls manche andere Klagen sehr wohl zu unterscheiden. Uns dürfte vornehmlich die über den allzu theoretischen und zu wenig praktischen Charakter der Universitätsbildung interessieren. Sie erscheint u. a. als Klage gegen das Verhältnis zwischen Wissen und Können, mit welchem der ausstudierte Mediziner die Universität verläfst, sowie als Klage gegen analoge Ungleichheiten in der Vorbildung des Juristen: und sie hat bekanntlich bereits zu Ergänzungen in ihrem Sinne geführt. Im allgemeinen dürfte sich jedoch immer noch der Charakter des Universitätsstudiums als ein mehr theoretischer denn praktischer bezeichnen lassen; und dies erscheint uns als einer der Gründe, warum viele Beurteiler, unter ihnen gerade hervorragende Vertreter der pädagogischen Wissenschaft (wie tüchtige Vertreter der gymnasial- oder akademisch-pädagogischen Kunst sie auch sein mögen), für die Universität von keinem eigentlichen Unterricht, nur von einer unverbindlichen Lehre etwas wissen wollen.

Vielleicht würde jener Umstand dann nicht mehr als Grund

für diese Abneigung gegen Universitätsdidaktik fungieren, wenn man sich überlegte, dafs der Ruf nach einem Können neben dem Wissen nicht etwa nur der chirurgischen Geschicklichkeit und der forensischen Beredsamkeit, sondern dem Können in einem jeden, auch noch so abstrakten Fache gilt. In erster Reihe möchten wir dies von einem Fach behaupten, dem bisher eine führende Rolle im Ganzen der Universität oder wenigstens der nach ihm benannten Fakultät zuerteilt war, nämlich von der Philosophie; und zwar nicht weniger auch dann, wenn sie nur nebenbei, als »Nebenfach«, betrieben wird, als bei ihrem Betrieb als Hauptfach. Der erstere Fall hat für uns noch eine ganz besondere Bedeutung.

Die Didaktik steht bekanntlich seit längerem in einem lebhaften Streit über das Prinzip der »Konzentration«; man mag unter ihr kurz gesagt die einheitliche Beziehung oder Zusammenfassung des Lehrstoffes auf einen Mittelpunkt oder auf einen zentralen Lehrgegenstand hin verstehn. Als ein solcher wird bald die Religion, bald das klassische Altertum, bald wieder ein anderer Gegenstand angegeben; man kann sich denken, welche Parteileidenschaften durch jede solche Bestrebung nach einer Konzentration erregt werden mögen. Vielleicht ist es damit noch am wenigsten schlimm bestellt bei dem Versuch, auch für das Universitätsstudium nach einem solchen Centrum zu suchen. Uns scheint, als läge bereits manchen bisherigen Bestimmungen und manchen historischen Formen des Universitätsstudiums eine Konzentrierung dieses durch die Philosophie zu Grunde. Noch besitzen ja die meisten Universitäten die Verordnung, dafs unter den Fächern, die zum philosophischen Rigorosum gewählt werden, eines die Philosophie sein müsse — abgesehn von anderen Spuren einer solchen Auffassung des konzentrierenden Charakters der Philosophie als eines Universitätsfaches. Dem Verfasser dieses scheint ein folgerichtiges und allseitiges Durchbilden dieser Auffassung nicht nur eines der nächsten Probleme der Universitätsdidaktik, sondern auch ein thatsächlich bereits begonnener Zukunftszug zu sein; Beweis dessen die Rufe nach Philosophie oder wenigstens Psychologie als unentbehrlicher Hilfe nicht nur für den Litteraturhistoriker u. s. w., sondern auch für den Juristen und für den Mediziner. Verlangt man, wie es Willmann thut (»Didaktik« II § 65), auch eine »ethische Konzentration« unseres Bildungsinhaltes, in diesem Fall also des Lehrstoffes der Universität, so reicht uns die Philosophie wohl auch dafür einen Mittelpunkt dar: wir meinen die Überzeugung von der Eingliederung des Menschen in ein Ganzes, das nach Raum, Zeit und Inhalt unendlich ist — vielleicht auch von Platons *μέγιστον μάθημα*. Die dieser Überzeugung dienenden Partien der Philosophie wären dann die sogenannten »Gesinnungsstoffe«.

Nicht vergessen sei an dieser Stelle ein eigenartiger andrer,

Digitized by Google

allerdings nur angedeuteter Versuch einer Konzentration im Universitätsunterricht, ausgehend von Professor Lehmann-Hohenberg in Kiel. Danach bedarf es, zu den von diesem reformatorischen Geiste angeregten Neuerungen, »an den Universitäten, den obersten Schulen des Landes, nur eines Mittelpunktes, eines einigenden Bandes. Schaffen Ew. Excellenz« — so ruft er dem preufsischen Kultusminister zu — »an jeder Universität Lehrstühle für moderne Pädagogik, so ist eine solche Einigung gegeben, denn jede Wissenschaft hat eine pädagogische Seite.« (»Allgemeine Deutsche Universitäts-Zeitung«, XI/3, 1897 1. Februar.)

Neben dem Prinzip der Konzentration ist das der »Formalbildung« durch naheliegende Mifsbräuche eines der bösesten Kreuze der Gymnasialdidaktik geworden. Es will für eine Bildung sprechen, bei der nicht der mitgeteilte Inhalt, sondern die dadurch erzeugte geistige Disposition die Hauptsache ist. Daraus folgt, dafs man von einer solchen Bildung hofft, ihr Ergebnis werde dem Schüler das Erlernen jedes weiteren Bildungsstoffes erleichtern. Als einen formalbildenden Stoff betrachtet man bekanntlich ganz besonders die klassischen Sprachen und empfiehlt sie demnach als die beste Universitätsvorbereitung. Wir haben darüber nicht hier zu urteilen, ausgenommen dafs wir jenes Prinzip vor einer Reaktion gegen seine Überschätzung schützen möchten und es jedenfalls als eine Verwertung des psychischen Vorgangs der »Mitübung« im Auge behalten wollen. Universitätsdidaktisch scheint seine Rolle nicht gerade sehr grofs zu werden, wenn auch durchaus nicht ganz zu fehlen. Jedenfalls aber brauchen wir es hier zur richtigen Behandlung der jeweils immer wieder so häufig auftauchenden Fragen nach dem bekannten und zum Teil berüchtigten »Umsatteln«. Wer auf die formalbildende Kraft eines guten Universitätsunterrichts vertraut, wird dem bangen Frager nach der Zulässigkeit eines solchen Schritts den Trost geben können, dafs sein erstes Studium keinesfalls verloren war; und umgekehrt wird, wer die oft so überraschenden Erfolge eines erst spät und nach anderen Studien gewählten Fachlernens erwägt, schliefsen müssen, dafs in jenen anderen Studien ein beträchtliches Stück Formalbildung enthalten war.

* * *

Vielleicht genügen diese Proben, um anzudeuten, dafs die Universitätspädagogik ihren Inhalt nicht erst mühsam zusammensuchen mufs und heute bereits nicht bloss ein ideales Angebot bedeutet, sondern einer oft recht aktuellen Nachfrage entgegenkommt. Möglich, dafs eine künftige Lösung der Gymnasialfrage eine neue Stufenfolge unserer Schulen erzeugen wird, die zwischen die mittleren und hohen Schulen ein überleitendes Glied einschaltet, ungefähr dem früheren Lyceum oder gar der alten Artistenfakultät

Digitized by Google

entsprechend (vgl. Willmann II § 91 und S. 494). Hier wäre ein genügender Übergang vom baren Schulunterricht zum ganz freien Lernen denkbar; aber auch eine Fortsetzung des eigentlichen Unterrichts in die oberste Lehrstufe hinein wäre nicht gerade eine Privatcaprice.

Es ist noch nicht lange her, dafs es an den Universitäten pädagogische Seminare giebt, und erst recht jung sind die gymnasialpädagogischen Seminare. Ein universitätspädagogisches Seminar existiert unseres Wissens nicht; und doch kann es auf dem Weg nach Vervollständigung der Wissenschaft und ihrer Praxis kaum ausbleiben; vgl. den Entwurf eines solchen in den »Lehrproben und Lehrgängen« (Halle S.), Oktober 1897. Allerdings wird immer, auch abgesehn von einer solchen kunstvollen Vorbereitung, die persönliche Anlage und Bereitwilligkeit, in akademischen Dingen wirklich ein Lehrer und nicht bloss ein Gelehrter zu sein, entscheidend mitspielen; noch mehr die, ein Lehrer im engeren, eigentlich didaktischen Sinn des Volkes zu sein, nicht blofs ein Dozent im rhetorischen Sinn. Dazu gehört freilich ein persönliches Entgegenkommen gegen die nunmehr zu »Schülern« vorrückenden »Hörer«, das manche persönliche Eigenschaften voraussetzt: u. a. eine gewisse Lebensfrische und ein Feingefühl für die richtige Mitte zwischen zu grofsem und zu geringem Entgegenkommen. Man kann freilich einem Universitätsdozenten die meist übliche Zurückhaltung gegen die Studenten nicht verdenken, wenn man selbst über traurige Beendigungen eines näheren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülern — namentlich dann, wenn einem solchen die Ehre eines aufrichtigen Wortes über sein persönliches Verhalten erwiesen wird — bittere Erfahrungen gemacht hat. Der Universitätspädagog mufs noch mehr als andere Pädagogen auf das Unliebsamste gefafst sein: z. B. dafs er auf einen Schüler selbst nicht für die Dauer einer studentischen Generation, sondern gar nur ein Semester lang einwirken kann, oder dafs ihn dieser überhaupt nur »hört«, oder dafs er ihn auch überhaupt nicht einmal hört.

Er mufs aber auch nach anderen Seiten auf abschreckende Erfahrungen gefafst sein. In einer Zeit, da in der Gelehrtenrepublik die Bücher nicht, wie unter dem alten Mafs, pfundweise, sondern nur mehr kilogrammweise produziert werden, bringt einem Dozenten die Konzentrierung auf seine Lehraufgabe kein Glück; und wenn man sogar nach einem guten Lehrer fragt, so hält man sich an den Eindruck seiner Kathederfigur und liest die »Lehrerfolge« (siehe oben) mit mechanischer Statistik aus den Verzeichnissen ab. Auch die üblichen Habilitationsbestimmungen verlangen so gut wie keine Gewähr für didaktisches oder gar pädagogisches Können — obschon häufig irgend etwas Persönliches, das sich mit einer vermeintlichen dignitas acade-

mica nicht verträgt, Anlafs zur Ablehnung eines Habilitanden oder zur freiwilligen Entfernung eines Habilitierten wird. Dafs man einen Habilitanden prüfungsweise ein oder das andere Mal nicht blofs »vortragen«, sondern auch unterrichten, vielleicht auch examinieren liefse, um danach seine Befähigung zu erkennen; dafs man ihn ferner zunächst etwa auf ein Probesemester zuliefse: derlei Möglichkeiten wären doch mindestens nicht absonderlicher, als manche formelle Verwickeltheiten, die heute noch zum Teil dabei üblich sind (man sehe sich zumal die einschlägigen Bestimmungen für die philosophischen Fakultäten zu Berlin und Heidelberg an).

Dafs Fortschritte in der Universitätspädagogik praktischen wie theoretischen Sinns auch die Frage mit sich ziehen, wie weit man auf die Dauer bei »Vorlesungen« als der Hauptform des akademischen Unterrichts verbleiben will, namentlich was die vor dem Sprung aus der Gymnasialwelt in eine neue andere Welt zu bewahrenden Anfänger betrifft: das sei hier nur angedeutet.

Leider können wir noch über keine systematische Litteratur zur Universitätspädagogik berichten. An wertvollen Bruchstücken darüber, wie namentlich von Fichte, ferner an Historischem über Universitäten und an einzelnen Erörterungen über auffällige Punkte ist allerdings kein Mangel (worüber anderswo). Unsere Zeitschriften berücksichtigen in der Hauptsache, soweit sie sich dem Universitätswesen widmen, nicht eigentlich das Pädagogische daran, und soweit sie sich diesem widmen, nicht eigentlich das Akademische davon. Jedenfalls ist dem von uns hier punktierten Gebiet nicht nur überhaupt alles Gute, sondern zuallervörderst das Auftreten eines oder mehrerer grofser Künstler auf dem Feld der Universitätspädagogik zu wünschen, die dann mit ihren Leistungen die Praxis und die Theorie auf lange hinaus beschäftigen.[1])

---

[1]) Seither hat Ernst Bernheim's Broschüre »Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart« (Berlin 1898) neue Anregungen gegeben.

II.

Präparationen zum Unterrichte in der Physik.[1]

Mit Zugrundelegung von Individuen

von Seminardirektor P. Conrad in Chur.

Brechung des Lichts beim Übergang von Wasser in Luft und umgekehrt.

Ziel: Wir wollen besprechen, wie uns ein Stab erscheint, wenn wir ihn ins Wasser halten.

I. Der Stab kommt uns gebrochen vor, doch nur, wenn wir ihn schräg hineinhalten. Er erscheint uns aber eben blofs so; denn sobald wir ihn wieder herausnehmen oder das Wasser weggiessen, hat er wieder seine ursprüngliche Gestalt. Die Bruchstelle befindet sich genau an der Oberfläche des Wassers. Der im Wasser befindliche Teil des Stabes erscheint nach oben gebrochen, so dass er mit dem andern oben einen hohlen, unten einen erhabenen Winkel bildet. Bei senkrechter Haltung verschwindet der scheinbare Bruch. Diese zwei Erscheinungen:

1. der Stab erscheint bei schräger Haltung im Wasser gebrochen,
2. bei senkrechter Haltung nicht, haben wir zu erklären.

Jedenfalls werden wir dabei wieder von Licht und Lichtstrahlen zu sprechen haben; denn wir wissen ja, dafs uns ein Körper nur dadurch sichtbar wird, dafs Licht davon ausgeht und in unser Auge gelangt. Wir wissen auch schon, dafs es sich von jedem Punkte nach allen Seiten und zwar geradlinig verbreitet. Um so merkwürdiger muss uns die erste der oben genannten Erscheinungen vorkommen. Wir haben aber bis jetzt nur die Fortpflanzung des Lichts in der Luft ins Auge gefafst; ob nicht vielleicht dessen Bewegung im Wasser Abweichungen zeigt, die uns das Rätsel lösen helfen? Untersuchen wir es!

II. Wir stellen ein viereckiges Gefäss in die Sonne. Da zeigen die inneren Flächen teilweise Schatten, teilweise helles Sonnenlicht. Der Schatten liegt auf der der Sonne zugekehrten Seite und wird abgegrenzt durch zwei schräge Linien.

---

[1]) Diese Präparationen sind mit Erlaubnis des Verfassers den soeben im Verlage von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) in Dresden erschienenen »Präparationen für den Physikunterricht. II Band: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität.« (Preis Mk. 4.—) entnommen.

die von der nach der Sonne stehenden wagerechten Kante auf jeder senkrecht dazu stehenden Seitenwand nach der Bodenfläche zu gehen, und durch eine Gerade, die jene 2 Linien auf der Bodenfläche verbindet. Den Schatten können wir uns leicht dadurch erklären, dass für den betreffenden Raum das direkte Sonnenlicht durch die bezügliche Wand abgehalten wird. Da die Grenzlinien die Richtung nach der Sonne haben, liefert uns dieser Versuch einen neuen Beweis für die geradlinige Verbreitung des Lichts. Nun aber giessen wir das Gefäss halb voll Wasser. Was zeigt sich da? Die schon genannten schrägen Linien erscheinen auf der Oberfläche des Wassers nach der vorderen Fläche zu gebrochen, so dafs der Schatten merklich kürzer geworden ist. Wir giessen noch mehr Wasser hinzu; der Schatten wird wieder kürzer, und stets ist die Bruchstelle auf dem Wasserspiegel.

Aus diesen Erscheinungen müssen wir schliessen, dass die Lichtstrahlen, welche vorher in gerader Linie von der Sonne bis auf den Grund des Gefäfses gingen, auch jetzt noch genau dieselbe Richtung beibehalten bis auf die Wasseroberfläche; hier aber werden sie plötzlich von ihrer Richtung abgelenkt, gleichsam gebrochen. Im Wasser selber ist ihr Weg jedoch wieder durchaus gerade. Um diese Brechung genauer zu bestimmen, denken wir uns auf der Fläche, welche Luft und Wasser trennt, in dem Punkt, den ein Lichtstrahl trifft, eine Senkrechte vom Wasser her errichtet.[1]) Diese bezeichnet man als Einfallslot, und wir können uns demnach so ausdrücken, dafs in unserem Falle die Lichtstrahlen beim Übergang von Luft in Wasser nach dem Einfallslot hin gebrochen werden.

Wir untersuchen diese Brechung noch mit einem weiten Einmacheglas und einer Kerzenflamme. Das untere Drittel des Glases bekleben wir ringsum bis auf einen kleinen Spalt mit Papier und giessen dann in den beklebten Teil bis zur Mitte Wasser. Nun verfinstern wir das Zimmer möglichst und stellen dem Spalt gegenüber eine Kerzenflamme so, dafs die von ihr ausgehenden Lichtstrahlen ihn rechtwinkelig treffen. Da zeigen sich an der gegenüberliegenden Wand des Glases zwei Lichtstreifen, der eine in, der andere über dem Wasser, beide senkrecht übereinander. Jetzt rücken wir die Flamme so, dafs die Strahlen das Wasser in schiefer Richtung treffen. Je mehr wir die Flamme in diesem Sinn entfernen, desto weiter rücken die beiden Streifen

[1]) Gewöhnlich wird das Einfallslot durch beide Medien gezogen. Da aber dadurch beim Anfänger leicht Mifsverständnisse entstehen, lasse ich es jeweilen bloss von dem zweiten Medium nach dem Einfallspunkte ziehen; denn auf eine genauere Bestimmung der Brechung nach dem Verhältnis der Sinus des Einfalls- und des Brechungswinkels kann hier doch nicht eingegangen werden.

Digitized by Google

auseinander. Der Streifen über dem Wasser liegt mit der Flamme und dem Spalt in einer geraden Linie, der andere in einer gebrochenen.

Erklärung: die Strahlen müssen also auch in diesem Falle beim Übertritt aus der Luft ins Wasser von ihrer Richtung abgelenkt worden sein, jedoch erst als sie die Wasserfläche in schiefer Richtung trafen. Wenn wir, wie vorher, das Einfallslot errichten, so finden wir auch hier eine Brechung der Strahlen nach diesem hin.

Ob nun vielleicht bei unserem Stabe etwas Ähnliches stattfindet? Die Lichtstrahlen, welche von dem im Wasser stehenden Stabstück in unser Auge gelangen, müssen ihren Weg auch durch zwei verschiedene Mittel, ebenfalls durch Wasser und Luft, nehmen; aber während in den zwei eben gemachten Versuchen die Luft das erste und das Wasser das zweite Mittel war, ist es hier gerade umgekehrt. Werden wohl die Strahlen auch abgelenkt? Und wenn ja, in welcher Weise? Wir dürfen wohl annehmen, dass dies in entgegengesetztem Sinn stattfinden wird. Um aber sicher zu sein, schalten wir noch einen einfachen Versuch ein.

Statt des Stabes nehmen wir einen kleinen Gegenstand, z. B. eine Münze, und legen sie so in ein undurchsichtiges Gefäss, dafs sie durch den uns zugewandten Rand für unser Auge verdeckt wird. Die in geraden Richtungen von der Münze ausgehenden Lichtstrahlen werden entweder durch die Wände des Gefäfses aufgehalten oder gehen an unseren Augen vorbei. Nun giefsen wir vorsichtig, damit die Münze nicht aus ihrer Lage verrückt werde, Wasser hinein. Da wird sie uns von dem früheren Standpunkt aus sichtbar; sie erscheint durch das Wasser gehoben und nach hinten (von uns weg) gerückt.

Erklärung: in Wirklichkeit hat die Münze ihre Lage nicht verändert. Trotzdem gelangen jetzt Lichtstrahlen, die von ihr ausgehen, in unser Auge. Sie müssen also wohl irgendwo ihre Richtung geändert haben; aus den frühern Versuchen schliessen wir, dafs dies auf der Oberfläche des Wassers stattgefunden hat. Um die Art der Ablenkung genau zu prüfen, entwerfen wir von dem Gefäfs und der Münze in den beiden Stellungen und unserm Auge eine Zeichnung. Da sehen wir denn deutlich, dafs Münze, Wasseroberfläche und Auge nur durch eine gebrochene Linie verbunden werden können, und zwar zeigt diese gebrochene Linie den erhabenen Winkel oben und den hohlen unten. Denselben Weg müssen folglich auch die Lichtstrahlen einschlagen, welche uns die Münze sichtbar machen. Errichten wir von der Luft aus nach der Wasseroberfläche das Einfallslot, so sehen wir, dafs der gebrochene Strahl von dem Einfallslot abgelenkt wird; demnach ist die Ablenkung gerade umgekehrt wie in den früheren Fällen. Wir sehen nun die Münze nicht in der ursprünglichen Lage,

Digitized by Google

sondern in der Rückverlängerung der Strahlen, die unser Auge treffen. Daher erscheint sie gehoben und nach hinten gerückt.

Bei dem Stabe kann nichts anderes stattgefunden haben. Auch hier werden die Strahlen, welche aus dem Wasser in die Luft übergehen, vom Einfallslot weg gebrochen. Wir sehen, wie bei der Münze, die im Wasser befindlichen Teile des Stabes in der Rückverlängerung der davon in unser Auge gelangenden Strahlen, also höher, als sie sich in Wirklichkeit befinden, und von uns weggeschoben, um so mehr, je tiefer sie liegen. Bei senkrechter Haltung des Stabes werden die Strahlen ebensowenig gebrochen wie beim Einmacheglas, als sie das Wasser senkrecht trafen.

III. Zusammenstellung der vorausgegangenen Versuche und Hervorheben des darin enthaltenen Gleichen.

IV. Es ergiebt sich als Gesetz:

1. Beim Übergang der Lichtstrahlen aus der Luft in Wasser und umgekehrt werden sie gebrochen, wenn sie die Oberfläche des zweiten Mittels nicht senkrecht treffen.

2. Gehen die Lichtstrahlen von Luft in Wasser über, so werden sie nach dem Einfallslot hin gebrochen; gehen sie aber vom Wasser in die Luft über, so werden sie vom Einfallslot weg gebrochen.

Schriftliches System.

Ein Stab im Wasser.

Ein Stab, schief ins Wasser gehalten, erscheint gebrochen; denn —.

1. Brechung des Lichts,
   a) beim Übergang von Luft in Wasser nach dem Einfallslot hin (Fig. 3) (Schatten in einem viereckigen Gefäss mit und ohne Wasser; Lichtstreifen in einem zum Teil gefüllten Einmacheglas).
   b) beim Übergang vom Wasser in die Luft vom Einfallslot weg (Fig. 4) (Münze in einem Gefäfs mit und ohne Wasser, Stab schief ins Wasser gehalten).
2. Keine Brechung bei senkrechtem Einfall der Strahlen (Einmacheglas, Stab senkrecht ins Wasser gehalten).

V. 1. Erscheinen die Gefäfse flacher oder tiefer, wenn sie mit Wasser gefüllt sind?

2. Wie verhält es sich in dieser Beziehung mit natürlichen Wasserbecken, welche durchsichtiges Wasser enthalten?

3. Hat die Brechung des Lichtes auch Einflufs auf den Ort, wo uns lebende Wesen, z. B. Fische, in klaren Gewässern erscheinen, und welchen?

4. Welche Vorsicht ist demnach anzuwenden, wenn man nach einem Fische oder einem andern im Wasser befindlichen Körper greifen, schlagen oder schiefsen will?

Die Winde.

Ziel: Bei Behandlung der Entdeckung Amerikas haben wir gehört, dafs die Schiffe Kolumbus' durch einen Wind nach Westen getrieben wurden, der mit der gröfsten Regelmäfsigkeit während der ganzen Fahrt aus Nord-Osten wehte. Warum giebt es bei uns nicht ebenso regelmäfsige Luftströmungen?

I. Bei uns weht der Wind bald aus Osten, bald aus Süden, bald aus Westen, bald aus Norden, bald aus einer der Nebenhimmelsgegenden. Es kommt zwar vor, dafs ein Wind längere Zeit die Oberhand behält; wenn dies aber 8—14 Tage dauert, so ist es schon lange. Oft tritt der Wechsel in einer Woche, manchmal sogar an demselben Tage mehrmals ein. Wie die Richtung, so ist auch der Grad der Luftbewegung bei uns sehr verschieden. Von der vollständigen Windstille bis zum heftigsten Sturm kommen alle Übergänge vor.

Mit der Windrichtung ändert sich auch das Wetter (Wiederholung der bezüglichen Betrachtungen in der Einheit über das Barometer!).

Anders ist es in der Zone der Passatwinde. Es haben hier die Winde nicht nur stets dieselbe Richtung, sondern sie bringen auch fortwährend klaren, wolkenlosen Himmel ohne Niederschläge.

Ob es nun noch Gegenden giebt, wo es weder veränderliche Winde, noch Passatwinde giebt, wissen wir nicht. Es ist dies also ein Punkt, den wir zu untersuchen haben; eine zweite Frage bezieht sich auf die Ausdehnung der einen und der andern Windzone. Die Hauptfrage ist aber jedenfalls diejenige nach der Ursache dieser Verschiedenheiten, und zu deren Beantwortung ist zunächst erforderlich, dafs wir die Ursache der Luftströmungen überhaupt kennen lernen.

IIa. Vielleicht erlangen wir Aufschlufs über den letzten Punkt, wenn wir auf künstliche Weise Luftströmungen zu erzeugen versuchen. In der einfachsten Weise geschieht dies durch zarte Damenhand mittels des Fächers, ähnlich durch rasches Auf- und Zuschlagen einer Thüre, eines Fensters etc. In allen diesen Fällen wird auf die Luft ein Druck ausgeübt, und sie strömt in der Richtung dieses Druckes hinweg. Nicht wesentlich anders ist es beim Auf- und Zumachen eines Blasebalges. Im letztern Falle wird die Luft im Blasebalge zusammengeprefst: ihr Druck übertrifft dann denjenigen der äufsern Luft, und sie strömt deshalb hinaus. Das Umgekehrte geschieht beim Aufmachen des Blasebalges, weshalb dann die Luft von aufsen hineinströmt. Wie beim

Fächer etc., so ist also auch hier der Druck der Luft die Ursache ihrer Bewegung. Dafs die Winde auf dieselben Bedingungen zurückzuführen seien, können wir vor der Hand kaum denken; denn wodurch sollten in der Natur Fächer und Blasebalg vertreten werden? Es müfste denn die Verschiedenheit des Luftdrucks auf ganz andere Weise zustande kommen.

Erinnern wir uns einmal, dafs wir im kleinen wirklich Luftströmungen auf einem Wege erzeugen, der mit dem schon bezeichneten auf den ersten Blick nicht die mindeste Ähnlichkeit hat.

Wir brauchen nur im Winter die Thüre oder ein Fenster eines geheizten Zimmers zu öffnen; da sagt uns das Gefühl der Kälte an den Füfsen gar bald, dafs eine Luftströmung von aufsen nach innen stattfindet, was wir auch sehr schön mit einer brennenden Kerze nachweisen können. Wir halten diese unten in die geöffnete Thüre und bemerken, wie die Flamme lebhaft nach dem Zimmer zu geweht wird. Rücken wir jedoch mit dem Lichte nach oben, so richtet sich die Flamme langsam auf, bis sie in der Mitte vollständig ruhig senkrecht nach oben brennt. Über dieser Stelle bewegt sie sich sogar nach aufsen, und zwar am obern Ende der Thüröffnung am meisten.

Daraus ist ersichtlich, dafs unten eine Strömung der Luft in das Zimmer herein, oben eine solche von dort hinaus, in der Mitte gar keine Luftbewegung stattfindet. Genau dieselben Erscheinungen zeigen sich bei einem geöffneten Fenster. Forschen wir deren Entstehungsweise nach, so finden wir die nächstliegende Ursache in der verschiedenen Temperatur der äufsern und der innern Luft. Die innere Luft wird zuerst in der Nähe des Ofens erwärmt, dadurch spezifisch leichter und steigt deshalb in die Höhe. Andere Luft strömt dem Ofen zu und erfährt die gleiche Veränderung. Es steigt mithin immer warme Luft im Zimmer nach oben. Die erwärmte und daher ausgedehnte Luft findet nicht mehr den genügenden Raum und entweicht durch allfällig in der Decke und den Wänden sich findende Ritzen und Fugen; wird nun erst die Thüre oder ein Fenster aufgemacht, so bildet diese Öffnung einen willkommenen Ausweg für die erwärmte Luft, und sie strömt daher ab, wo sie sich gerade befindet, nämlich oben. Unten erhält aber die äufsere Luft infolge ihrer niedrigeren Temperatur Überdruck und drängt sich in das Zimmer herein. Die tiefere Ursache der Luftströmung ist mithin auch hier der verschiedene Druck.

Etwas Ähnliches zeigt sich bei einer brennenden Lampe. Dafs auch hier die erwärmte Luft infolge ihres geringern spezifischen Gewichts in die Höhe stömt, wurde bei Behandlung der Centralheizung besprochen (Wiederholung). Dadurch entsteht aber in dem Cylinder ein luftverdünnter Raum, so dafs wieder der Druck

der äufsern kältern Luft denjenigen der innern übertrifft, und jene unten in den Cylinder hineingedrängt wird. Sie erfährt dieselbe Erwärmung, steigt gleichfalls in die Höhe, und andere dringt unten nach u. s. f. Nicht anders ist es im Kamin, wie gleichfalls früher schon erörtert wurde (Wiederholung!).

IIIa. Zusammenstellen aller genannten Fälle, in welchen auf künstlichem Wege Luftströmungen veranlafst werden: Fächer, Auf- und Zuschlagen von Thüren und Fenstern im Winter, Lampencylinder, Kamin. Hervorheben des überall Gemeinsamen und Ableitung des Gesetzes:

IVa. Im kleinen werden Luftströmungen durch verschiedenen Luftdruck erzeugt: die Strömung geht stets von den Stellen, welche einen höheren Luftdruck haben, dahin, wo dieser niedriger ist. Die letzten oben genannten Fälle erinnern uns auch wieder an das früher schon erkannte Gesetz, dafs erwärmte Luft infolge ihres geringern spezifischen Gewichts in die Höhe steigt.

Es fragt sich nun, ob wir in der Natur dieselben Ursachen der Luftströmungen, der Winde, nachweisen können.

IIb. Da beginnen wir natürlich mit den einfachsten Verhältnissen, und diese sind offenbar dort, wo jahraus, jahrein dieselben Winde wehen, in der heifsen Zone. Wir suchen also zuerst die Entstehung der Passatwinde zu erklären. Diese wehen südlich von 30° auf der nördlichen Halbkugel aus Nordosten: sie sind mithin in spitzem Winkel gegen den Äquator gerichtet (Z.). Nach dem obigen Gesetze müsste deshalb hier ein geringerer Luftdruck herrschen als in den Gegenden, welche etwa 30° nördlich davon liegen. Versuchen wir dies zu begründen.

Der verschiedene Druck kann in der Natur nur eine Folge der ungleichen Erwärmung sein. Nun erfahren bekanntlich die Gegenden um den Äquator das ganze Jahr hindurch die gröfste Erwärmung. Von der Erde aus werden auch die darüber lagernden Luftschichten bedeutend mehr erwärmt, als dieses in nördlichen und südlichen Gegenden der Fall sein kann. Jene erhitzte und deshalb ausgedehnte Luft steigt empor wie die Luft in einem Lampencylinder oder in einem Schornsteine und hebt nach und nach die ganze über den Äquatorialgegenden lagernde Luftsäule. Dadurch werden hier diejenigen Luftschichten, welche vorher den gleichen Druck äufserten wie die benachbarten, so weit gehoben, dafs sie das Übergewicht über die wagerecht daneben lagernden Schichten erhalten und deshalb nach diesen, also nach Norden und Süden hin, abströmen (Z.). Die nächste Folge ist natürlich die, dafs in Gegenden, welche in der Höhe einen Zuflufs an Luft erhalten, der Druck bald denjenigen übertrifft, welcher über den

Digitized by Google

Orten liegt, von wo aus ein Abflufs stattgefunden hat. Es kann deshalb nicht ausbleiben, dafs nun eine Strömung in umgekehrter Richtung, mithin nach den Äquatorialgegenden hin, eintritt und zwar direkt über der Erde (Z.). Es wiederholen sich hier, wie wir sehen, genau dieselben Vorgänge, wie sie sich im Winter beim Öffnen der Thüre eines geheizten Zimmers zeigen: oben eine Luftströmung vom erwärmten Raume nach dem kältern, unten eine solche von diesem nach jenem.

Nach diesen Erklärungen sollte man auf der nördlichen Halbkugel einen beständigen Passatwind in nordsüdlicher, auf der südlichen einen solchen in südnördlicher Richtung erwarten. Dieses stimmt jedoch wieder einmal mit der Erfahrung nicht überein; denn vom Passat der nördlichen Hälfte ist uns schon lange bekannt, dafs er aus Nordosten weht; wie hätte er auch andernfalls den westlichen Lauf von Kolumbus Schiffen befördern können? Es drängt sich uns deshalb die Vermutung auf, dafs der Passat durch irgend eine Ursache von seiner ursprüglichen Richtung abgelenkt werde, und diese Ursache finden wir in der Umdrehung der Erde um sich selbst in der Richtung von Westen nach Osten. Infolge der Kugelstalt der Erde drehen sich jeweilen nur diejenigen Punkte mit der gleichen Geschwindigkeit, welche auf demselben Breitengrade liegen, und zwar diejenigen am raschesten, die den gröfsten Weg zurückzulegen haben; das sind die Punkte auf dem Äquator. Von hier aus nimmt die Umdrehungsgeschwindigkeit nach Süden und Norden hin stetig ab, bis sie an den beiden Polen auf Null heruntersinkt. Die ruhige Luft teilt jeweilen die Geschwindigkeit der unter ihr befindlichen Erdstriche, so dafs auch sie sich um so langsamer dreht; je weiter sie in horizontaler Richtung vom Äquator entfernt ist. Wird nun aber die Luft veranlafst, von nördlich gelegenen Gegenden mit geringer nach dem Äquator mit der gröfsten Umdrehungsgeschwindigkeit zu strömen, so ist sie nach dem Gesetze der Beharrung bestrebt, sich in der bisherigen Geschwindigkeit von West nach Ost zu drehen. Die genau südlich liegenden Punkte eilen deshalb dem Winde voraus, und er trifft weiter westlich gelegene Orte. So treffen z. B. die über den Canarischen Inseln lagernden Luftschichten bei ihrer Bewegung nach Süden nicht das auf demselben Meridian liegende Cap Verde; sondern sie müssen, westlich an den Cap Verdischen Inseln vorbeiströmend, nach dem östlichen Teile des nördlichen Südamerika oder gar nach den Antillen und Mittelamerika gelangen. (Dies an Hand der Karte.) Statt des Nordpassats erhalten wir einen Nordostpassat, wie ihn schon Kolumbus kennen lernte.

Etwas Ähnliches findet auf der südlichen Halbkugel statt. Die ursprünglich genau nach Norden gerichtete Luftströmung bleibt ebenfalls hinter den Orten, die unter demselben Längengrade dem

Äquator näher liegen, zurück und wird deshalb zum Südostpassat (Beispiel nach der Karte wie oben; dann Z.).

Und nun am Äquator selber? Hier müssen die beiden Passatwinde nach unserer Erklärung ungefähr im rechten Winkel zusammentreffen und sich dann genau in der Richtung von Osten nach Westen weiter bewegen, wie eine Kugel in der Mittelrichtung vorwärts rollt, wenn ich sie mit zwei Fingern an Punkten anstofse, die rechtwinklig zu einander stehen. (Ausführen des Versuchs! Z.).

Nun tritt aber hier schon wieder der Fall ein, wo die Luft sich unsern Schlüssen nicht fügt. Ein Blick auf eine Erdkarte, wo die Hauptwinde dargestellt sind, zeigt uns nämlich, dafs zwar wirklich Nordost- und Südostpassatwinde in der angegebenen Weise auftreten. Da, wo sie zusammenstofsen, suchen wir jedoch einen Ostwind vergeblich. Statt dessen zeigt sich uns ein mehrere Grad breiter Gürtel, der die Bezeichnung Windstille oder Calmen trägt. Woher diese Windstille rührt, kann nicht zweifelhaft sein. Die Luft wird ja am Äquator so sehr erwärmt, dafs sie lebhaft nach oben strömt, und diese vertikal gerichtete Bewegung läfst eine horizontole gar nicht aufkommen; die Folge ist eben Windstille in letzterer Richtung. Dafs diese Zone nicht zu gleichen Teilen auf der nördlichen und der südlichen Halbkugel liegt, sondern, wie die Karte zeigt, sich ungefähr vom Äquator bis zu 10° nördlicher Breite ausdehnt, rührt offenbar daher, dafs auf dieser Halbkugel das Land weit mehr vorherrscht als auf der südlichen. Dieses absorbiert nämlich die Wärme in höherem Grade als das Wasser, was uns die ungleiche Erwärmung von Wasser und Erde zeigt, wie wir sie im Sommer beim Baden mit unsern Füfsen, sowie auch mit dem Thermometer wahrgenommen haben. Stets besitzt nach längerm Sonnenschein der Ufersand eine viel höhere Temperatur als das Badewasser.

Die nördliche, beziehungsweise südliche Grenze der Passatwinde ersehen wir gleichfalls aus der Karte; jene liegt, wie schon angegeben wurde, bei 30° nördlicher, diese bei 30° südlicher Breite. Warum sich diese Windströmungen nicht weiter, etwa gar über die ganze Erdoberfläche erstrecken, ergiebt sich aus der Verfolgung des Weges, welchen die in den Äquatorialgegenden aufgestiegene Luft nimmt. Zunächst fliefst sie aus den schon angegebenen Gründen in einer gewissen Höhe nach Norden und Süden ab. Da sie aber von Punkten mit grofser Umdrehungsgeschwindigkeit ausgeht, strömt sie denjenigen Orten, nach welchen sie zuerst gerichtet war, voraus und gelangt so mehr nach Osten; es entsteht auf der nördlichen Erdhälfte kein Süd- sondern ein Südwestwind, Antipassat genannt, weil er einer dem Passatwinde entgegengesetzten Richtung folgt. Südlich vom Äquator tritt kein Nord-, sondern ein Nordwest-Antipassat ein (Z.). Dafs diese

Gegenwinde die Passate nicht stören, rührt daher, dafs jene in sehr hohen Luftschichten, diese dagegen auf der Erde wehen. Nur auf hohen Bergen, wie z. B. auf dem Pik von Teneriffa, kann man sich vom Vorhandensein der Antipassate überzeugen. Sie verraten ihren Weg aufserdem durch mitgeführte Rauch- und Aschenteile, welche aus Vulkanen emporgeschleudert wurden. So gelangte z. B. bei einem am 25. Februar 1835 erfolgten Ausbruche des Vulkans von Coseguina im Staate Guatemala in Mittelamerika Asche in die Höhe des obern Passats, und dieser führte sie mit, so dafs sie in dem nordöstlich davon gelegenen Jamaika niederfiel, obgleich in den untern Regionen der Nordostpassat herrschte.

Würden die Antipassate stets in der bezeichneten Richtung und Höhe weiter strömen bis nach den Polen, so müfste unten ebenso regelmäfsig auf der ganzen nördlichen Erdhälfte ein Nordost-, auf der südlichen ein Südost-Passat wehen. Da dieses nicht der Fall ist, kann auch jenes nicht stattfinden. Aus welchen Gründen? Was sie zum Steigen brachte, bringt die Luft auch wieder zum Sinken, das ist die Änderung der Temperatur, freilich im entgegengesetzten Sinne. In höhern Luftschichten ist die Temperatur bekanntlich niedriger als in den untern; deshalb wird die emporgeströmte Luft gar bald abgekühlt; sie zieht sich deshalb zusammen, wird spezifisch schwerer und fällt, so dafs sie nach und nach wieder den Erdboden erreicht. Das wird eben da geschehen, wo die Grenze des Passatstromes liegt; diese wird offenbar gerade dadurch bestimmt; denn da, wo die Luft sich schliefslich wieder zur Erde senkt, häuft sie sich gar bald an, wodurch der Druck so weit steigt, dafs er denjenigen von südlich und nördlich davon gelegenen Gegenden übertrifft. Deshalb strömt von hier aus ein Teil der Luft als Passatstrom nach Südwest; ein anderer aber setzt seinen Weg nach Nordosten fort, weil ja die Luft stets von den Orten höhern Druckes nach denjenigen mit geringerm Drucke strömt. Letztere Strömung kommt auch oft als Südwestwind zu uns. Doch haben wir auch noch alle möglichen andern Winde, und wie die Entstehung dieser zu erklären sei, ist unsere Hauptaufgabe.

Bevor wir aber deren Lösung versuchen, machen wir einen Augenblick Halt und besinnen uns, welche Fragen schon beantwortet sind.

IIIb und IVb. 1. Die erste Untersuchung galt der Entstehung der Luftströmungen an und für sich. Nachdem wir ein Gesetz über Luftbewegungen im kleinen gefunden, forschten wir nach, ob sie im grofsen in ähnlicher Weise entstünden. Und in der That zeigt sich uns auch in der Natur in den bisher besprochenen Fällen stets ein Strömen der Luft nach denjenigen Gegenden hin, wo der Luftdruck niedriger ist als an andern, von welchen die Bewegung ausgeht.

Digitized by Google

Das Gesetz hat daher jedenfalls allgemeine Gültigkeit: der Wind weht stets von Gegenden, welche einen höhern Luftdruck haben, nach solchen, wo der Luftdruck niedriger ist.

2. Bei den Passat- und Antipassatwinden zeigt sich uns auch ein wichtiges Gesetz in Bezug auf die Ablenkung der Winde. Fassen wir zuerst die nördliche Hemisphäre ins Auge. Hier wird aus dem Nord- ein Nordostpassat; der Wind wird also nach der rechten Hand einer Person, die seine Richtung mit den Augen verfolgt, abgelenkt. Der Südantipassat geht auf seinem Wege nach Norden über in einen Südwestwind, was gleichfalls eine Ablenkung nach rechts bedeutet. — Auf der südlichen Hemisphäre verwandelt sich der Südpassat in einen Südostpassat, der Nordantipassat in einen Nordwestwind; beide erleiden mithin eine Ablenkung nach links. Daher das Gesetz: die Winde werden auf der nördlichen Erdhälfte nach rechts, auf der südlichen nach links abgelenkt. — Die Frage nach der Entstehung der Winde überhaupt können wir damit als gelöst betrachten.

3. Wir wissen jetzt auch, dafs es aufser der Zone der veränderlichen Winde und derjenigen der Passatwinde noch eine Zone der Windstillen (Calmen) giebt und kennen auch deren Grenzen: vom Äquator bis ungefähr zum 10° n. Breite liegt die Region der Calmen; vom 10° n. Breite bis zum 30° n. Breite die Zone des Nordostpassats, vom Äquator bis zum 30° s. Breite die Zone des Südostpassats. Vom 30° n. und s. Breite bis zu den Polen folgen zwei Regionen mit veränderlichen Winden. Die Zahl der Windzonen stimmt also mit derjenigen der Wärmezonen auf der Erde überein. Ihre Grenzen sind jedoch verschieden, nämlich —.

Es sind mithin alle anfangs aufgestellten Fragen beantwortet bis auf diejenige nach der Ursache des häufigen Wechsels dieser Winde bei uns, und diese müssen wir jetzt in Angriff nehmen.

IIc. Zunächst fragen wir, ob nicht vielleicht auch bei uns irgendwelche Regelmäfsigkeit in den Luftströmungen entdeckt werden könne. Wir studieren zu diesem Zweck unser Beobachtungsbuch, worin wir seit langer Zeit die jeweilige Windrichtung täglich dreimal eingetragen haben.

Es folgten in diesem Zeitabschnitt auf Ostwind meist Südost- oder Südwind, selten Nordost- oder Nordwind; auf Südwind meist Südwest- oder Westwind, selten Südost- oder Ostwind; auf Westwind in der Regel Nordwest- oder Nordwind, ausnahmsweise Südwest- oder Südwind; auf Nordwind am häufigsten Nordost- oder Ostwind, fast nie Nordwest- oder Westwind.

IIIc und IVc. Wir vergleichen jeden dieser Übergänge mit der Bewegung des Uhrzeigers. Da gelangen wir zu dem Gesetz:

der Wind dreht sich bei uns in der Richtung des Uhrzeigers.

IId. In Bezug auf die Ursache dieser Erscheinung steht zunächst fest, dafs auch bei uns die beiden obigen Gesetze: Strömen der Luft nach den Orten niedrigen Drucks und Ablenkung der Winde nach rechts, Gültigkeit haben müssen. Haben wir demnach Südwind, so beweist uns dies, dafs der Luftdruck in Gegenden, welche nordwestlich von uns liegen, niedriger ist als bei uns; bei Westwind liegt der geringe Luftdruck im Nordosten, bei Nordwind im Südosten, bei Ostwind im Südwesten. Und da sich nun der Wind in der eben angegebenen Weise dreht, so ergiebt sich daraus auch eine Wanderung des Luftdruckminimums. Dieses dreht sich in kreisförmiger Bahn um uns herum. Man hat mehrere Hauptstrafsen desselben entdeckt: 1. Atlantischer Ozean westwärts von Europa, Polarkreis, Skandinavien, mittleres Rufsland. Weniger häufig sind folgende Wege: 2. britische Inseln, Nordseegebiet, Skandinavien, Ostsee, russische Ostseeprovinzen; 3. südlich von den britischen Inseln, Frankreich, Mittelmeer. Meist ziehen also die Luftdruckminima nördlich von uns vorüber, und es erklärt sich deshalb leicht, warum die Winde sich im Sinne des Uhrzeigers drehen, nämlich —. Die Frage ist nun aber: woher rührt die angegebene Wanderung des niedrigsten Luftdrucks? Und darüber sind wir einstweilen nicht imstande genügende Auskunft zu geben. Jedenfalls mufs das bedacht werden, was schon bei Behandlung des Barometers hervorgehoben wurde, dafs nämlich der Luftdruck neben der Temperatur noch bedingt wird durch den Wasserdampfgehalt und die Niederschläge, nämlich —. Wie aber diese Faktoren das Druckminimum zu den bezeichneten Wanderungen veranlassen können, ist uns noch unerfindlich. Über die ganze wichtige Frage der veränderlichen Winde können wir mithin nur folgendes sagen: bei uns drehen sich die Winde gewöhnlich wie der Uhrzeiger, weil das Luftdruckminimum meist halbkreisförmig im Norden von uns vorüberzieht. —

IIId und IVd. 1. Kurze Charakteristik der behandelten Windzonen nach den darin auftretenden Windverhältnissen und Zurückführung derselben auf ihre Ursachen.

2. Vergleichung der Windzonen nach der Witterung:

a) veränderliche Winde, veränderliche Witterung.

b) Passatwinde, keine Niederschläge.

c) Windstillen, täglich heftige Regengüsse. (Wo letzteres nicht schon bekannt ist, läfst es sich leicht aus der Thatsache erschliefsen, dafs mit der heifsen Luft auch grofse Mengen von Wasserdampf aufsteigen, in der Höhe jedoch abgekühlt und verdichtet werden.)

Erklärung dieser verschiedenen Witterungsverhältnisse. (In der Einheit über das Barometer wurde das Nötige gelernt.)

Gesetz: die Witterung hängt von den Luftströmungen ab.

3. Bedeutung der Winde. (Vergl. schriftl. System.)

Schriftliches System.

Die Winde.

1. Entstehung der Winde infolge verschiedenen Luftdrucks. Gesetz! Fächer, Zuschlagen von Thüren und Fenstern, Öffnen von Thüren und Fenstern im Winter, Lampencylinder, Kamin.

2. Passatwinde: Aufsteigen der Luft in den Äquatorialgegenden (warum?); Abfliefsen derselben in der Höhe nach Norden und Süden; unten Zuströmen anderer Luft. Ablenkung der Passat- und Antipassatwinde wegen der Umdrehung der Erde; Gesetz! Nördliche Halbkugel: Nordostpassat und Südwestantipassat; südliche Halbkugel: Südostpassat und Nordwestantipassat. Nördliche und südliche Grenze 30° nördlicher und 30° südlicher Breite.

3. Windstillen oder Calmen: 0°—10° nördlicher Breite, warum? Die senkrechte Strömung nach oben überwiegt die horizontale. Wanderung des Calmengürtels.

4. Veränderliche Winde: Drehung in der Richtung des Uhrzeigers, verursacht durch die Wanderung des Luftdruckminimums, z. B. vom Atlantischen Ozean westlich von Europa nach dem Polarkreis, nach Skandinavien und Rufsland.

5. Land- und Seewinde: jene in der Nacht, diese am Tage. Ungleiche Erwärmung von Wasser und Land.

6. Monsun: Indischer Ozean im Sommer; wegen höherer Erwärmung der grofsen Landmassen Asiens Südwestwind statt Nordostpassat.

7. Föhn: trockener, warmer, stürmischer Wind im mittlern und östlichen Teile der Schweiz; verursacht durch Luftdruckminima nördlich der Alpen; trocken, weil die Feuchtigkeit beim Übersteigen der Alpen niedergeschlagen wird; warm wegen der Verdichtung der Luft beim Herabstürzen in die Thäler; stürmisch wegen der Einklemmung in enge Thäler. Wichtigkeit für die Schweiz. — Ähnlich Sirocco in Italien, Solano in Spanien, Samum in Persien, Arabien, Ägypten (hier Chamsin genannt).

8. Bedeutung der Winde: Feuchtigkeits- und Wärmeausgleich, Fortführen schlechter Gase.

V.

1. Präzisierung einiger auf frühern Stufen nur in den Grundzügen festgestellten Punkte; natürlich geschieht dies durch die Schüler auf Grund bestimmter Fragen.

a) Wanderung des Calmengürtels mit dem Stande der Sonne, so dafs er während unseres Sommers weiter nach Norden reicht als im Winter. Die oben angegebene nördliche Grenze von 10° bezieht sich auf den Sommer.
b) Regelmäfsiges Strömen der Passatwinde nur auf dem Meere wegen der Gebirge und wechselnden Temperaturverhältnisse auf dem Lande.

2. Besprechung der im schriftlichen System neu aufgeführten Winde. Wo diese den Schülern dem Namen und der Natur nach bekannt sind, wie dieses z. B. beim Föhn fast allerorts der Fall sein dürfte, wird natürlich davon ausgegangen. Im andern Falle, z. B. bei dem Monsun, weckt die genaue Betrachtung der Karte den Gedanken an ganz besondere Windverhältnisse.

3. Übungsfragen:
a) Wie wird sich die Rauchsäule des Cotopaxi 1° südlich vom Äquator, also aufserhalb des Calmengürtels, bewegen?
b) In welcher Jahreszeit werden in Australien die Winde vorzüglich vom Meere nach dem Landinnern wehen, wann umgekehrt?
c) Wie sind die regenarmen Sommermonate und der milde Regenwinter Südeuropas zu erklären?
d) Aus der Geographie ist bekannt, dafs die Westküste Südamerikas von 28°—4° südlicher Breite völlig regenarm und waldlos ist; erklären!
e) Woher rührt es, dafs das Südstück der Kordilleren Südamerikas arg verwittert und zerschnitten erscheint, während dies in dem unter d) bezeichneten Gürtel nicht der Fall ist?
f) Wie ist das Auftreten der Winterregen an der Nord- und Südküste Afrikas zu erklären?
g) Erklärt die jährlichen Überschwemmungen des Nils!

Andere ähnliche Fragen nach Mafsgabe des geographischen Unterrichts.

h) Woher kommt es, dafs die Geschwindigkeit der Luft sehr wechselt?
i) Aufzählen aller besondern Umstände, welche auf dem Festlande die Windrichtung beeinflussen und somit neben der Wanderung der Luftdruckminima an der Veränderlichkeit der Winde schuld sind (Land- und Meerwinde, Gebirge, Gletscher etc.).

Magnetelektrizität.

Ziel: Einen Apparat kennen lernen, welcher es uns ermöglicht, von hier (Eisenach) aus mit einer Person in Stregda oder sogar in Gotha zu sprechen, wie wenn sie neben uns stünde.

I. Es sind uns schon Apparate bekannt, welche eine Fortleitung der menschlichen Stimme auf kürzere Strecken bewirken, z. B. von einem Stockwerk in das andere oder von einem Gebäude nach einem benachbarten. Es sind dies die Kommunikationsröhren (vergl. I. Bd. S. 164; kurze Wiederholung!). Zum Verkehr von einer Ortschaft zur andern jedoch kennen wir bis jetzt keine andern Mittel als die Post, die Eisenbahn und den Telegraphen. Von letzterm macht man bekanntlich dann Gebrauch, wenn es sich um möglichst rasche Beförderung von Nachrichten handelt (Wiederholung der Hauptpunkte!).

IIa. Der Apparat, den wir jetzt zu besprechen haben, gestattet einen ebenso raschen Verkehr und besitzt aufserdem den Vorzug, dafs wir uns gegenseitig mündliche Mitteilungen machen können. Dem Namen nach kennen wir ihn schon; es ist das Telephon. Ein solches wissen wir z. B. im Gebrauche zwischen den Comptoirs der Aktienziegelei Stregda in Eisenach und Stregda. Der Direktor, H. D., hat uns die Erlaubnis erteilt, einen Versuch damit vorzunehmen. Die Hälfte der Klasse geht deshalb mit mir auf das hiesige, die andere mit dem Herrn Direktor auf das Comptoir in Stregda.[1]

Jeder Schüler spricht und hört einige Sätze.

Diese Versuche überzeugen uns, dafs das Telephon wirklich den mündlichen Verkehr in die Ferne ermöglicht, und unsere weitere Aufgabe besteht nun in der Erklärung dieser sonderbaren Erscheinung.

Wie gewöhnlich wenden wir uns zunächst an den zu erklärenden Gegenstand selbst. Beim Sprechen haben wir uns über dessen Einrichtung schon einiges gemerkt. Das Telephon besteht aus einer hölzernen Hülse, die sich an dem einen Ende zu einem Cylinder von etwas grösserm Umfange erweitert. Dieser zeigt auf der obern Fläche eine tellerartige Vertiefung, in deren Mitte sich eine kreisförmige Öffnung befindet. Darunter erblickt man ein dünnes Eisenblech. Am gegenüberliegenden Ende jenes Telephons befinden sich zwei Klemmschrauben, von welchen Leitungsdrähte ausgehen; der eine verbindet die beiden Telephons miteinander; der andere führt auf jeder Station ins Grundwasser wie beim Telegraphen. Wir vermuten deshalb, dafs auch hier die Elektrizität die treibende Kraft darstelle. Eine Zerlegung des Telephons und eine Untersuchung seiner innern Teile ergiebt vielleicht Gründe für oder gegen diese Annahme. Da sehen wir

[1]) Wo eine so günstige Gelegenheit nicht benutzt werden kann, wird mit den Telephons, welche das physikalische Kabinett der Schule besitzen mufs, von einer Etage des Schulgebäudes nach der andern gesprochen, was übrigens auch in jenem Falle nicht unterlassen werden darf, damit die Schüler sehen, dass man sich auch ohne Anwendung eines Mikrophons verständigen kann.

zunächst unter dem genannten Eisenplättchen einen Magnet, dessen ihm zugewandter Pol in einem Röllchen von feinem isoliertem Kupferdraht steckt. Die Enden dieses führen zu den schon genannten Klemmschrauben. Es erinnert uns diese Einrichtung unwillkürlich an den Elektromagnet. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dafs hier unmagnetisches Eisen, beim Telephon dagegen magnetischer Stahl von Drahtrollen umgeben ist. Ob dadurch nun wirklich Elektrizität erzeugt werden kann, und ob mithin diese das Telephonieren ermöglicht, bleibt zu untersuchen. Ganz unmöglich erscheint es uns von vornherein nicht; denn wenn die Elektrizität Magnetismus erzeugt, wie wir z. B. beim Elektromagnet gesehen haben, warum sollte nicht umgekehrt der Magnetismus auch Elektrizität hervorrufen können?

Um die Sache zu prüfen, schalten wir folgende Versuche ein:

1. Wir nehmen eine mit sehr dünnem Draht umwickelte Spule, ähnlich derjenigen des Telephons; nur ist sie bedeutend gröfser. Die Drähte werden zu einem möglichst empfindlichen Galvanoskop geleitet, welches allfällig auftretende Ströme anzeigen soll. In diese Rolle führen wir einen Magnet ein. Alsbald schlägt der Nordpol der Nadel nach Westen aus. Es mufs mithin ein elektrischer Strom entstanden sein. Da die Nadel beim ruhigen Belassen des Magnets wieder ihre frühere Stellung einnimmt, schliefsen wir, dafs nur im Augenblick des Einführens des Magnets Elektrizität entstand. Nun ziehen wir den Magnet wieder aus der Rolle heraus, und es erfolgt eine abermalige Ablenkung, die aber der ersten entgegengesetzt ist. Es mufs mithin auch das Herausziehen des Magnets einen elektrischen Strom verursacht haben; doch ist er dem Schliefsungsstrom entgegengesetzt.

2. Dieselben Versuche werden mit dem andern Magnetpol ausgeführt. Es ergiebt sich eine Ablenkung der Nadel im umgekehrten Sinne.

3. Noch deutlicher weisen wir die nämlichen Erscheinungen mit einer ganz einfachen Magnetelektrisiermaschine nach. Diese besteht aus einem magnetischen Magazin, vor dessen Polen sich zwei Eisenkerne befinden, welche durch einen Querstab an einer gemeinschaftlichen Achse befestigt und mit je einer Drahtrolle umgeben sind. Das freie Drahtende jeder Rolle führt nach der metallischen Achse, und auf dieser schleifen Metallfedern, die wir mit zwei Hanteln in Verbindung bringen. Während nun ein Schüler die genannten Eisenkerne rasch umdreht, fafst ein anderer die Hanteln an und empfindet dabei Zuckungen, wie sie uns noch von der Voltaschen Säule her in lebhafter Erinnerung sind. Deutet dies schon starke elektrische Ströme an, so geschieht es nicht weniger durch das Auftreten deutlicher Funken an den Berührungsstellen der Federn und der Achse. Die Zuckungen weisen jedoch darauf hin, dafs kein andauernder, sondern ein oft unter-

brochener Strom entsteht; denn elektrische Schläge sind nur beim Öffnen und Schliefsen eines Stromes bemerklich. Suchen wir das Entstehen und Verschwinden der Elektrizität zu erklären.

Wir denken uns zunächst die Eisenkerne den Magnetpolen genau gegenüber. Diese bewirken dann in jenen eine magnetische Verteilung nach dem Gesetze: jeder Magnetismus ruft in seiner Nähe den entgegengesetzten Magnetismus hervor. Drehen wir hierauf die Eisenkerne so weit, dafs sie im rechten Winkel zu den Polen des magnetischen Magazins stehen, so nimmt ihr Magnetismus ohne Zweifel wegen der zunehmenden Entfernung von den verteilenden Magnetpolen schrittweise ab und verschwindet in der angegebenen Lage vollständig, weil da, ganz abgesehen von der grofsen Entfernung, die beiden Pole jedem Eisenkerne gleich nahe stehen und deshalb ihre Wirkung gegenseitig aufheben. Führen wir hierauf eine weitere Viertelsdrehung aus, so nimmt die magnetische Kraft wieder zu und erreicht in dem Augenblick, wo sich die Eisenkerne und die Magnetpole wieder gerade gegenüberliegen, von neuem einen Höhepunkt. So geht es weiter: Entstehen und Verschwinden des Magnetismus folgen sich bei raschem Drehen in kurzen Zwischenräumen. Die Wirkung ist offenbar dieselbe, wie wenn wir mit der gleichen Schnelligkeit einen Magnet in die Rolle schieben und wieder herausziehen würden, wie es in den vorhergehenden Versuchen stattgefunden hat. Wir müssen deshalb schliefsen, dafs darin gerade die Quelle der Elektrizität liege. Jedes Verschwinden und Entstehen des Magnetismus erzeugt einen elektrischen Strom von entgegengesetzter Richtung, weshalb dieser nicht andauernd, sondern in rascher Aufeinanderfolge bald geschlossen, bald unterbrochen erscheint und daher die wahrgenommenen Zuckungen erzeugt.[1])

Diese drei Versuche werden uns noch kaum in den Stand setzen, das Telephon zu erklären, da wir in einem wesentlichen Punkte von dessen Einrichtung abgewichen sind. In unserm Versuche blieb ja kein Magnet ruhig in der Drahtrolle stecken wie beim Telephon. Vielleicht gelingt es uns indes, diese Bedingung zu erfüllen und dabei Elektrizität zu erlangen.

4. Wir bringen in die beim ersten und zweiten Versuche gebrauchte Spule einen schwachen Stabmagnet. Ein Ausschlag der Nadel erfolgt dabei nicht. Nähern wir ihm aber einen starken andern Magnet, so geschieht dies sofort, ebenso beim Entfernen des letztern, jedoch nach der entgegengesetzten Seite. Welche Umstände haben hier die Elektrizität hervorgerufen? Beim An-

---

[1]) Den Stromwechsler zu besprechen, liegt hier keine Veranlassung vor. Immerhin kann es in Schulen, wo Zeit und Umstände es gestatten, geschehen, unter dem Hinweis darauf, dafs solche Vorrichtungen auch bei der Nadeltelegraphie in Anwendung kommen.

Digitized by Google

nähern des kräftigen zweiten Magnets ist infolge der Verteilung die magnetische Kraft des schwachen ersten Magnets stärker, beim Entfernen desselben schwächer geworden. Nur in diesem Zu- und Abnehmen des Magnetismus kann die Quelle der Elektrizität gesucht und gefunden werden.

IIIa. Zusammenstellung und Vergleichung:

In allen vier Versuchen hatten wir mit Draht umwickelte Spulen. Überall gingen die Enden der Drähte entweder zu dem Galvananoskop oder in Hanteln, welche angefafst wurden, so dafs die Leitung in allen Fällen geschlossen war. Dieser Leitung wurde in den zwei ersten Versuchen ein Magnet genähert und wieder davon entfernt; im dritten haben wir in deren Nähe Magnetismus erzeugt und wieder aufgehoben, im vierten Magnetismus stärker und schwächer gemacht. Der letzte Fall fällt, genau genommen, mit dem vorhergehenden zusammen, insofern als ja auch hier neuer Magnetismus entsteht und wieder verschwindet und dadurch eben den vorhandenen verstärkt und dann wieder auf seine ursprüngliche Stärke zurückbringt. Ebenso handelt es sich in den beiden ersten Fällen um nichts anderes als um ein Entstehen und Verschwinden von Magnetismus in der Nähe einer geschlossenen elektrischen Leitung. Wir gelangen somit zu dem Gesetz:

IVa. In einem geschlossenen Elektrizitätsleiter entstehen elektrische Ströme, wenn in seiner Nähe Magnetismus entsteht oder aufhört. Nach ihrer Ursache nennt man diese Elektrizität Magnetelektrizität.

IIb. Nun treten wir an die Erklärung des Telephons heran. Spricht man in den Trichter hinein, so gerät das Eisenplättchen in Schwingungen. Dabei nähert es sich dem Magnetpol, um sich alsbald wieder davon zu entfernen (Z.). Der Magnet verteilt natürlich den Magnetismus der Eisenplatte, so dafs diese auch magnetisch wird. Sie verstärkt dann ihrerseits durch Verteilung wieder den Magnetismus des ursprünglichen Magnets, und zwar geschieht das schon vor dem Sprechen. Wird nun die Eisenplatte durch ihre Schwingungen dem Magnet genähert, so hat dies natürlich eine weitere Steigerung seines Magnetismus zur Folge; dagegen wird dieser bei jeder Entfernung geschwächt. Es geschieht also hier nichts anderes als in unsern Versuchen: Steigerung und Schwächung oder Erzeugung und Aufhebung von Magnetismus in der Nähe eines geschlossenen Leiters. Die Folge mufs auch dieselbe sein: es treten in der Drahtrolle elektrische Ströme von entgegengesetzter Richtung auf und pflanzen sich im Leitungsdraht mit fast unmefsbarer Geschwindigkeit bis zur nächsten Station fort. Dort umkreisen sie den Magnetpol und bewirken natürlich in dessen magnetischem Zustande auch Veränderungen. Wir

wissen ja, dafs die Elektrizität, welche unmagnetisches Eisen umströmt, dieses in einen Magnet umwandelt, und daraus schliefsen wir mit gutem Grunde, dafs der Magnetismus eines Magnets durch dieselbe Ursache verstärkt werden kann. Nun kommen aber abwechselnd Ströme von entgegengesetzter Richtung, welche offenbar auch von entgegengesetzter Wirkung sind. Verstärkt mithin der eine Strom den Magnetismus, so schwächt ihn der andere. In jenem Falle wird die Eisenplatte stärker angezogen; in diesem geht sie in ihre vorige Lage zurück. Sie gerät in rasche Schwingungen, die denjenigen auf der ersten Station notwendigerweise entsprechen müssen. Die Schwingungen teilen sich natürlich auch der Luft mit, gelangen in das Ohr des Hörenden und erzeugen hier dieselben Töne, welche die ganze Erscheinung veranlafst haben; er hört, was ihm mitgeteilt werden soll.

Immerhin ist das Verstehen mit der beschriebenen Einrichtung oft sehr erschwert, auf gröfsere Entfernungen geradezu unmöglich. Deshalb hat man nach einer Verbesserung gesucht und sie in dem Mikrophon auch glücklich gefunden. Dieses dient zum Sprechen, das Telephon zum Hören, so dafs man auf jeder Station beide Apparate braucht. Das Telephon hält man während der Unterredung ans Ohr, das Mikrophon an den Mund. So war es auch auf den Comptoirs, wo wir die Versuche ausgeführt haben. Nur konnten wir die Einrichtung des Mikrophons nicht wahrnehmen. Wir betrachten deshalb jetzt den Apparat, den ich euch hier vorweise. Wir sehen folgendes: ein Messingreif ist auf der einen Seite durch ein Stück Tierblase geschlossen welche so getrocknet wurde, dafs sie sich nach der Aufsenseite kegelförmig erhebt. Die Spitze des Kegels trägt ein Kohlenstückchen. Dieses berührt ein zweites Kohlenstückchen, welches an einem Metallstab hängt und durch eine Feder an das erste gedrückt wird. Es wird nun gegen die Innenseite der Blase gesprochen. Diese gerät in schwingende Bewegung, und die Berührung zwischen den beiden Kohlenstückchen wird bald inniger, bald weniger innig. Weitere Veränderungen treten dadurch nicht ein; namentlich kann von einer Entstehung elektrischer Ströme nicht die Rede sein. Es wirkt also auch nichts auf das Telephon der zweiten Station ein. Soll dies geschehen, so mufs in die Leitung, die Telephon und Mikrophon verbindet, eine galvanische Batterie eingeschaltet werden. Wird dann durch das Sprechen die Berührung zwischen den Kohlenstückchen vermindert, so ist die Leitung schlecht; es kann nur ein kleiner Bruchteil des Stromes nach der nächsten Station gelangen. Dieser bewirkt eine geringe Verstärkung des Telephonmagnets und daher auch eine kaum merkliche Anziehung der Eisenplatte. Anders, wenn das Sprechen eine innigere Berührung der Kohlenteilchen zur Folge hat. Der Strom kann dann ungehindert durch und auf der zweiten Station eine bedeutendere

Verstärkung des Magnets und auch eine entsprechende Anziehung der Eisenplatte bewirken. Diese macht deshalb die Schwingungen der Tierblase des Mikrophons mit und erzeugt diejenigen Töne wieder, welchen jene ihre Entstehung verdanken. Und zwar können auf diese Weise die feinsten Schalle wahrgenommen werden, z. B. auch das Gehen einer Fliege.

IIIb und IVb.

1. Genaue Angabe der Verbindung von Telephon, Mikrophon und Batterie auf jeder Station (Z.).
2. Vergleichung zwischen Telephon und Mikrophon nach Einrichtung und Anwendung.
3. Vergleichung zwischen elektrischem und mechanischem Telephon.
4. Vergleichung von Telegraph und Telephon.
5. Zusammenstellung der Hauptgesetze über Galvanismus nach folgenden Gesichtspunkten:
   a) Entstehung der galvanischen Elektrizität.
   b) Physiologische Wirkungen.
   c) Magnetische Wirkungen.
   d) Wärme- und Lichtwirkungen.
   e) Chemische Wirkungen.
   f) Magnetelektrizität.
6. Aufzählen der Hauptanwendungsgebiete des Galvanismus.

Schriftliches System.

Das Telephon.

1. Mündlicher Verkehr zwischen entfernten Orten innerhalb gewisser Grenzen, z. B. —; ermöglicht durch Magnetelektrizität, Magnetinduktion: Entstehen von Elektrizität in einem geschlossenen Leiter beim Entstehen und Aufhören von Magnetismus in seiner Nähe. Versuche. Magnet-Elektrisiermaschine: magnetisches Magazin, vor dessen Polen je ein Eisenkern, umgeben von einer Drahtspule. Rasche Umdrehung derselben.

2. Einrichtung und Erklärung: Holzcylinder, worin sich ein Stahlmagnet, von einer mit Draht umwickelten Hülse umgeben, befindet; darüber eine dünne Platte von weichem Eisen und vor dieser ein trichterartiges Mundstück. Verbindung der zwei Telephons auf den beiden Stationen durch Leitungsdrähte. Durch das Sprechen wird die Eisenplatte in Schwingungen versetzt (Fig. 41); dadurch Änderungen im magnetischen Zustand des Magnetstabes hervorgerufen; die Folge sind elektrische Ströme in den Drahtwindungen der Rolle, welche auch auf der Empfangsstation den Magnetismus des Magnetstabes bald verstärken, bald

schwächen, so dafs die Eisenplatte die nämlichen Schwingungen macht.

3. Mikrophon: Messingreif mit Tierblase, darauf ein Kohlenstück, das gegen ein zweites drückt. Verbindung von Telephon, Mikrophon und Batterie. Sprechen in das Mikrophon, Hören am Telephon. Bald bessere, bald schlechtere Leitung, daher —.

4. Volta-Induktion: Einführen einer Drahtspule in eine andere. Leiten des elektrischen Stromes durch erstere (Hauptrolle), welche mit einem Stromunterbrecher verbunden ist. Befestigen der Hanteln an der Nebenrolle. — Zuckungen. Gesetz! andere Versuche!

V.

1. Fragen:

a) Wie wird sich wohl die Einrichtung, namentlich die Verbindung der Apparate, gestalten, wenn eine ganze Menge Häuser miteinander in telephonischer Verbindung stehen?

b) Kann die Eisenplatte beim Telephon nicht etwa durch eine Messing- oder eine Kupferplatte ersetzt werden?

c) Ist es auch bei Anwendung einer galvanischen Batterie nötig, dafs der im Telephon befindliche Stahlstab von vornherein magnetisch sei?

d) Könnt ihr euch nicht auch ein Mikrophon ohne Tierblase denken? (Vorweisen und Prüfen eines solchen!)

2. Besprechung der Volta-Induktion auf Grund von Versuchen, anschliefsend an die Thatsache, dafs durch Magnetismus Elektrizität, durch Elektrizität Magnetismus und durch Magnetismus Magnetismus erzeugt werden könne, und an die Aufforderung, deshalb noch zu untersuchen, ob nicht auch Elektrizität auf ähnlichem Wege Elektrizität zu wecken imstande sei.

3. Früher schon wurde darauf hingewiesen, dafs sowohl bei der elektrischen Beleuchtung, als auch bei der Galvanisation und der Galvanoplastik die Elektrizität nicht durch galvanische Elemente erzeugt werde. Jetzt sind wir in der Lage, uns von den bezüglichen Maschinen einen Begriff zu machen. Sie beruhen auf denselben Grundsätzen wie die vorgewiesene Magnet-Elektrisiermaschine; nur mufs der Mifsstand beseitigt werden, dafs der Strom fortwährend unterbrochen wird. Vorweisen einer wirklichen Dynamomaschine oder einer guten Zeichnung einer solchen und kurze Erklärung.[1])

4. Betrachtung der Elektrizität nach ihren Quellen. Reibungselektrizität, Berührungselektrizität oder Galvanismus im engern Sinne, Magnetinduktion, Voltainduktion.

---

[1]) Wo Zeit und Veranschaulichungsmittel es gestatten, mufs noch eine Einheit über die elektrische Eisenbahn angeschlossen werden, und die Dynamomaschine fände dann dort eine einläfsliche Erörterung.

B. Mitteilung.

Bericht über die 26. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Zur diesjährigen Weihnachtsversammlung, welche am 28. Dezember 1897 im Gasthofe zum »Deutschen Kaiser« in Elberfeld stattfand, hatten sich 250 Mitglieder und Freunde des Vereins eingefunden. Bemerkenswert ist, dass mehr als 4/5 der Teilnehmer von auswärts herbeigeeilt waren. An Stelle des erkrankten Vorsitzenden leitete der Schriftführer, Herr Rektor Lomberg aus Elberfeld, die Versammlung. In seiner Ansprache führte er aus: Ein in der Entwickelung des preussischen Schulwesens denkwürdiges Jahr neigt sich seinem Ende zu. Infolge des neuen Besoldungsgesetzes hat das Schulamt in den meisten Orten des Westens eine erhöhte soziale Wertschätzung erfahren, weshalb wir in gehobener Stimmung tagen dürfen. Aber noch in anderer Hinsicht ist das verflossene Jahr denkwürdig. Wir feierten die Gedächtnistage Philipp Melanchthons und Kaiser Wilhelms I, zweier Männer, die sich um die Hebung der Schule grofse Verdienste erworben haben. Ganz besonders erinnern wir uns daran, dafs vor einem Vierteljahrhundert in Preufsen die »Allgemeinen Bestimmungen“ erlassen wurden, welche nicht nur der Schule, sondern auch dem Lehrer höhere Strebeziele gewiesen haben. Wenn wir ferner auf unser Vereinsleben zurückblicken, so erinnern wir uns daran, wie wir in den ersten Sitzungen nur ein kleines, zages Häuflein waren, während wir nun zu einem grofsen Verein herangewachsen sind. In Frankfurt a. M. und in Rotterdam haben sich Herbartkränzchen gebildet, welche sich unserm Verein anzuschliessen wünschen. Berührt wurde der Verein auch durch die grofsartige Jubiläumsfeier der Präparanden-Anstalt in Orsoy, welche mit einer überaus herzlichen Ehrung unseres ersten Vorsitzenden, des Herrn Rektors Horn, verbunden war. Wir wünschen Herrn Horn, der durch einen Unfall am Erscheinen verhindert ist, baldige Genesung. Ich möchte zum Schlufs noch erwähnen, dafs jetzt gerade 100 Jahre verflossen sind, seitdem Herbart im Hause des Herrn Steiger zu Bern die Stellung eines Hauslehrers übernahm, welche für seine pädagogische Richtung entscheidend gewesen ist. Dort trat er mit Pestalozzi in Verbindung. Durch Vertiefung und Begründung der Gedanken des grofsen Schweizers ist Herbart nach einem Worte unseres Landsmannes Mager »der Pestalozzi unserer Zeit« geworden. Möge sein Geist allezeit unter uns lebendig und wirksam bleiben!

Die Vormittags-Versammlung beschäftigte sich mit der Abhandlung des Herrn Lehrers Börger aus Elberfeld: »Über Affekte«. Der Referent hat seine Ausführungen in folgenden Leitsätzen zusammengefafst:

A. 1. Der Affekt ist ein Seelenzustand, in welchem das Gleichgewicht der Vorstellungen, die Gemütsruhe, gestört ist.

2. Die Ursache des Affekts ist eine plötzlich auftauchende Empfindung oder Vorstellung, die mit dem Reize der Neuheit auf uns einwirkt.

3. Man unterscheidet aktive und passive Affekte, welche der Überfüllung oder Entleerung des Bewufstseins entsprechen und deren Dauer durch somatische Einwirkung bedingt ist.

4. Der Verlauf des Affekts zeigt drei Perioden: a) ein Staunen, b) Überfüllung oder Entleerung im Kulminationspunkte, c) ein allmähliches Verschwinden der Erregung.

5. Affekte sind keine Begierden, obwohl diese einen wirksamen Explosionsstoff für den Ausbruch der Erregung darbieten.

6. Man darf die Affekte ebensowenig als Gefühle bezeichnen. Die Gefühle der Lust und Unlust sind als eine Begleiterscheinung aufzufassen, die jeder Hemmung und Förderung der Vorstellungen anhaftet.

B. 1. Die Wirkungen des Affekts sind meist schädlich:

a) Er lähmt den Verstand.
b) Er macht das Gefühl platt.
c) Er wirkt durch die Aufhebung der Willensfreiheit entsittlichend.
d) Er untergräbt die Gesundheit.

2. Absichtliches Hervorrufen des Affekts ist thunlichst zu vermeiden; namentlich sind die sog. Rührstunden zu verwerfen.

3. Der Erzieher hüte sich selbst vor dem Affekt des Zorns.

Der einmal erregte Affekt mufs ungehindert austoben. Die Vermeidung desselben geschieht wirksam durch sorgfältige Vorbereitung, vornehmlich aber durch die Ruhe des Erziehers

An diese Leitsätze knüpfte sich eine lebhafte Diskussion, in der die Richtigkeit der Börger'schen Darlegung über die Affekte sehr bestritten wurde. Nach der gedruckten Vorlage erscheinen die Affekte mehr eine Hemmung oder Förderung der Vorstellungen als ein Vorgang im Gefühlsleben zu sein. Wie die Psychologen über diejenigen Erscheinungen, welche sie Affekte nennen, verschiedener Meinung sind, so traten auch in den Verhandlungen darüber manchmal ganz entgegengesetzte Anschauungen zu Tage. Ob die Affekte durch körperliche oder geistige Ursachen erzeugt werden, ob sie nützlich oder schädlich, ob sie sittlich berechtigt sind oder nicht, darüber waren die verschiedenen Redner sehr geteilter Meinung. Jeder suchte durch ausgewählte Beispiele aus der Erfahrung, Geschichte, Litteratur und Religion seine Anschauung zu begründen. So waren die Verhandlungen sehr interessant und anregend, wenn sie auch zu keinem einheitlichen Ergebnis führten, was ja übrigens auch nicht ihr Zweck ist.

Der Gegenstand der Nachmittags-Versammlung war die Abhandlung des Herrn Seminarlehrers Pfund aus Neuwied: »Welche Forderungen der neuen Naturgeschichtsmethodik vermag die Volksschule auch unter ihren beschränkten Verhältnissen zu erfüllen?« Das Resultat seiner Arbeit hat der Referent in folgenden Sätzen festgelegt:

1. Die besonderen Verhältnisse der Volksschule, welche 6--14 jährige Kinder nur 8 Jahre lang in stark besetzten Klassen durch Klassenlehrer unterrichtet, dürfen bei Abmessung der Weite und Tiefe des Lehrstoffs niemals aufser Acht gelassen werden.

2. Lübens einseitige Betonung der Verstandesbildung durch systematischen Unterricht entsprach dem damaligen Standpunkt der Naturwissenschaften, die in der Einordnung des Einzelwesens ins System ihre Hauptaufgabe erblickten.

3. Die neueren Naturwissenschaften suchen durch Aufdeckung der Ursachen für die Erscheinungen des Naturlebens, sowie durch Nachweis der Stetigkeit hinsichtlich des Zusammenhangs der verschiedenen Naturformen, die Einheit in der Natur nachzuweisen.

4. Der andere Inhalt der Naturkunde sowohl als auch die Forderungen des erziehenden Unterrichts bedingen eine Änderung in Ziel, Zweck und Methode des naturkundlichen Unterrichts.

5. Dieser hat die Aufgabe, einen Einblick in das Naturleben zu gewähren, indem er Beziehungen des Seins und Geschehens nachweist; hierdurch soll ein Verständnis des Lebens in der Natur angebahnt werden, das dem Menschen hilft, seine Stellung in der Natur zu erkennen und ihr seine Liebe zuzuwenden.

6. Der blofs systematische Unterricht konnte seiner Aufgabe nicht gerecht werden, denn die durch die Schule zu ermittelnde Kenntnis des Thatsächlichen kann nur lückenhaft sein, zumal bei systematischem Unterricht wesentlich nur das empirische Interesse angeregt, die Beobachtungsgabe nur einseitig geschärft wird. Die Einheit weder des Einzelwesens noch der ganzen Natur, soweit sie im System zum Ausdruck kommt, wurde erkannt, Liebe zur Natur nicht erzeugt.

7. Durch Aufdeckung der Ursachen und des Zusammenhangs der Erscheinungen hoffen wir schärfere und allseitigere Beobachtung, Anregung auch des spekulativen Interesses, gemütvolle Hingabe an die Natur und Freude an ihrer Schönheit zu erzielen.

8. Beziehungen zwischen den Erscheinungen dürfen erst dann nachgewiesen werden, wenn die Erscheinungen selbst durch eigene Beobachtung vom Schüler scharf aufgefafst sind, damit nicht die Thatsachen infolge der Verknüpfung und Erklärung blofs gemerkt werden.

9. Erste Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichts ist darum, Auge und Hand zum Beobachten und Untersuchen tüchtig zu machen. Der Mittelstufe gehört das Grosse, Deutliche, Farbenprächtige.

10. Die Menge des Beobachtungsmaterials kann für unsere Schüler nur gering sein, weil a) die Beobachtungsfähigkeit derselben beschränkt ist; b) die Zeichnung die Beobachtung der Natur nicht ersetzen darf; c) viele Beobachtungen am lebenden Wesen, also im Freien gemacht werden müssen, bei Klassenausflügen aber nicht gemacht werden können, durch den Schüler selbständig, aber nicht zuverlässig ausgeführt werden; d) besondere Einrichtungen (Aquarium, Terrarien, Zuchtkästen, Schulgärten) nicht allgemein gefordert werden können.

Digitized by Google

11. Die naturgeschichtlichen Belehrungen knüpfen deshalb an Einzelbeschreibungen an, deren Menge lediglich durch die Möglichkeit der Verarbeitung bestimmt ist.

12. Die Einzelbeschreibungen geben Anlass zum Nachweise von Beziehungen, soweit sie von Kindern aufgefafst werden können; die Beziehungen zum Menschen erfordern dabei besondere Berücksichtigung.

13. Die wiederholende Zusammenstellung gleichartiger Erscheinungen gestaltet sich zu Gesamtbetrachtungen, bei denen auch die Systematik zu ihrem Rechte kommt.

14. Die eingehende Besprechung des botanischen Lehrstoffs geschieht im Sommer, wenn die Pflanze auf dem Höhepunkt ihrer Entwickelung steht, und zwar in einer Anordnung, wie sie durch den gemeinschaftlichen Ausflug bedingt ist. Der zoologische Lehrstoff gelangt im Winter, nach systematischen Typen geordnet, zur eingehenden Behandlung.

In der recht lebhaften Verhandlung über dieses naturwissenschaftliche Thema zeigte es sich, dafs die Versammlung mit dem Referenten fast in allen Punkten einverstanden war, denn die Frage, ob Einzel- oder Gruppenbeschreibung vorzuziehen sei, kam wegen Mangel an Zeit nicht zur Erörterung. Die Ausführungen der einzelnen Redner bestanden darin, dafs sie durch theoretische und praktische Hinweise auf Unterricht und Exkursionen die aufgestellten Leitsätze noch weiter erläuterten und begründeten. Man war allgemein der Ansicht, dafs manche Reformer des naturwissenschaftlichen Unterrichts in ihren Forderungen viel zu weit gehen, weil sie die ungünstigen Verhältnisse der Volksschule und den Grad der naturwissenschaftlichen Bildung der Volksschullehrer nicht berücksichtigen. Leider ist die Gleichförmigkeit der vorgeschriebenen Lehrpläne aber auch der individuellen Gestaltung dieses Lehrfaches je nach der Fachkenntnis des Lehrers, den örtlichen Bedürfnissen und landschaftlichen Besonderheiten der Schule sehr im Wege. Gerade in diesem Unterrichtszweige müfste dem Lehrer eine freiere Bewegung in der Auswahl und Anordnung des Stoffes gestattet sein.

Der Vorsitzende schlofs um 6 Uhr die Verhandlung damit, dafs er kurz zusammenfafste, welche für Studium und Praxis fruchtbringenden Keime im Laufe der Diskussion zu Tage getreten seien. Solchen Anregungen zu folgen, sollte jeder Lehrer bemüht sein, weil er dadurch nicht nur seine eigene Persönlichkeit, sondern auch sein Amt und seinen Stand aufs beste fördert.

Wir wollen nicht verschweigen, dafs bei den Verhandlungen des Vor- und Nachmittags ein Umstand vorhanden war, der einige Unzufriedenheit erzeugt hat. Man kann es wohl mit Recht als überflüssig und zeitraubend bezeichnen, wenn jeder Referent zunächst den einzelnen Leitsätzen noch lange Erläuterungen vorauf schickt. Ferner sollte auch nicht nach jedem Redner der Referent das Wort ergreifen. Es sieht das so aus, als föchten die Referenten mit den Rednern ein Duell aus. Wenn ein Referent von einem Redner angegriffen wird, dann mufs er zunächst warten, ob nicht ein anderer Redner ihn verteidigt, was doch sehr wahrscheinlich ist. Der

Digitized by Google

Referent kann kaum mehr sagen, als in der gedruckten Vorlage steht; die Versammlung hat aber ein Interesse daran, zu hören, was möglichst viele Redner zu der gedruckten Vorlage zu sagen wissen. Wir berühren hier einen Übelstand, der sich in neuerer Zeit bei vielen Lehrerversammlungen eingeschlichen hat und der deshalb zur rechten Zeit im Interesse einer ausgebreiteten Diskussion energisch zu bekämpfen ist.

Auf Beschlufs der letzten Hauptversammlung wurde vom Vorstande des Vereins ein Gesuch an die philosophische Fakultät der Bonner Universität gerichtet, worin gebeten wurde, dahin wirken zu wollen, dafs auf den durch den Tod des Professors Herrn Jürgen Bona-Meyer erledigten Lehrstuhl ein Vertreter der Herbartischen Philosophie berufen werde. Gleichzeitig ist in der Eingabe auf den in philosophischen und theologischen Kreisen wohlbekannten Pastor Otto Flügel in Wansleben bei Halle a. d. Saale, als für diese Professur in hohem Grade geeignet erscheinend, hingewiesen.

Elberfeld. Julius Honke.

C. Beurteilungen.

I.

Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Von **Karl von Raumer**. Fortgeführt und ergänzt von Prof. Dr. **G. Lotholz**, Kgl. Gymn.-Dir. a. D. Fünfter Teil. Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern. Gütersloh, C. Bertelsmann 1897. XII und 562 S. gr. Oktav.

»Ich habe eine gewisse Vorliebe für den Anfang dieses Jahrhunderts, an dessen Wiege der alte Goethe und der junge Heine standen und dem der taube Beethoven aufspielte.« Mit diesen Worten hat kürzlich Professor Anton von Werner die Bedeutung der ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts für die Kunst gewürdigt. Wenn man den vorliegenden stattlichen Band, der sich gerade mit diesem Zeitabschnitte besonders eingehend beschäftigt, durchgearbeitet hat, wird man das Urteil des gefeierten Künstlers auch auf das Gebiet der Pädagogik ausdehnen. Alle Gebiete des Unterrichts und der Erziehung zeigen da eine reiche Entwicklung, mögen die Wurzeln auch schon in früherer Zeit liegen. Was für ausgeprägte, vielseitige, machtvolle, wirkungskräftige Persönlichkeiten treten nebeneinander auf. Aus letzterem Umstande ist es auch begreiflich, wenn der Verfasser es unternommen hat, den lange unvollendet gebliebenen Torso des Raumerschen Werkes in Form von Biographieen im Gegensatz zu unserer modernen pragmatischen Weise der Geschichtsschreibung zu ergänzen und die Darstellung bis auf die Gegenwart fortzuführen.

Was an dem Bande besonders gefällt, ist die Begeisterung für die Aufgabe, die Verwendung persönlicher Beziehungen zu hervorragenden Persönlichkeiten, die wirkungsvolle Verflechtung kleiner, anschaulicher Züge, die Anführung reicher Quellenangaben bis zu wertvollen Besprechungen (wie z. B. der Suphans

S. 76.) Aber andererseits vermifst man eine einheitliche Gruppierung nach sachlichen Gesichtspunkten oder geschichtlichen Epochen; die scharfe Charakteristik, die dem Begründer des Werks eignet, auch wenn sie bisweilen, wie bei den Jesuiten, einseitig war; die Berücksichtigung des gesamten gelehrten Schulwesens, während hier Realgymnasien und Seminare (auch die der Universitäten) doch zu stiefmütterlich bedacht sind; die geographische Ausdehnung auf ganz Deutschland, während im ganzen nur Preufsen eingehend berücksichtigt ist.

Bei letzterem Punkte möchte ich auf die Behandlung der sächsischen pädagogischen Bewegung aufmerksam machen. Bei der Darstellung der Universität Leipzig durfte im Anfang des Jahrhunderts neben Gottfried Herrmann als jahrzehntelanger Leiter des philologischen Seminars Christian Daniel Beck nicht fehlen. Vgl. unter anderm meinen Artikel »Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig« in dieser Zeitschrift, wo Bd. XVII, Heft 1, wo S. 6, Z. 7 von unten der genannte Philologe erwähnt ist. Friedrich Zarncke wird ungern vermifst. Er hat auf die Bildung von Gymnasiallehrern über Sachsen hinaus einen grofsen Einflufs ausgeübt. Auch Rudolf Hildebrand fehlt, dessen Auffassung vom deutschen Unterrichte gerade in neuester Zeit an Bedeutung gewinnt. Bei den Gymnasien hätte z. B. Meifsen Berücksichtigung verdient. Von Friedrich Palms pädagogischen Schriften ist keine erwähnt. Ich nenne nur das Programm »De pristina illustris Moldani disciplina narratio. Grimmae 1850«, weil es für seine Zeit ein wertvoller Beitrag zur Schulgeschichte ist. Andere zählt Haan, Sächsisches Schriftsteller-Lexicon S. 253 auf und neuerdings Bischoff, Das Lehrerkollegium des Nicolaigymnasiums in Leipzig (Leipzig 1897), S. 15.

Über den Einflufs Goethes auf die Pädagogik drückt sich Verfasser S. 76, Z. 5 zu vorsichtig aus. Ich füge hier eine wichtige Stelle aus »Zur Farbenlehre II. Band (Goethes sämtliche Werke ... Mit Einl. v. K. Goedeke. 35. Band, S. 39) bei und möchte die Frage anregen, ob nicht, wie die ganze geschichtliche Entwicklung unseres Jahrhunderts, (vgl. deutsche Rundschau, Dez. 1897) so auch die des Schulwesens und der Pädagogik einzelne auffallende Züge dieser zwei Perioden zeigt, von denen die zweite mit dem Jahre 1848 beginnen könnte. Goethe schreibt: »Es giebt zwei Momente der Weltgeschichte, die bald aufeinander folgen, bald gleichzeitig, teils einzeln und abgesondert, teils höchst verschränkt, sich an Individuen uns Völkern zeigen. Der erste ist derjenige, in welchem sich die einzelnen neben einander frei ausbilden; dies ist die Epoche des Werdens, des Friedens, des Nährens, der Künste, der Wissenschaften, der Gemütlichkeit, der Vernunft. Hier wirkt alles nach innen und strebt in den besten Zeiten zu einem glücklichen, häuslichen Auferbauen: doch löst sich dieser Zustand zuletzt in Parteisucht und Anarchie auf. Die zweite Epoche ist die des Benutzens, des Kriegens, des Verzehrens, der Technik, des Wissens, des Verstandes. Die Wirkungen sind nach aufsen gerichtet; im schönsten und höchsten Sinne gewährt dieser Zeitpunkt Dauer und Genufs unter gewissen Bedingungen. Leicht artet jedoch ein solcher Zustand in Selbstsucht und Tyrannei aus ...«

Zu verbessernde Druckfehler: S. 366, Z. 12 von unten lies manes statt manus; S. 463, Z. 2 von unten: Griechische Grammatik; S. 51, A. 4. Z. 4 von unten G. Frank in Allg. D. Biographie.

Im Register vermisse ich Namen, wie: Melanchthon S. 211, 274, Anm. 5; Meifsen 22. 23. 25; Frick S. 358, Anm. 1; Schrader S. 358, Anm. 1. 550; H. Kämmel S. 183, Anm. 3.

Zittau. G. Müller.

II.

Dr. phil. Berthold Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäfseste Grundlage des ersten

Schulunterrchts. III. Aufl. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 1896. 200 S.

Diese Arbeit, welche seit Ostern v. J. in einer sorgfältig durchgesehenen und erweiterten Auflage vorliegt, bietet weit mehr als der Titel besagt; sie ist eine richtige Pädagogik. Ihr reicher Inhalt zerfällt in 2 Abteilungen. In der I. werden die wichtigsten Punkte aus der allgemeinen Pädagogik, wie: der erziehende Unterricht, das Interesse, die psychologischen Bedingungen des Interesse, die Arten des Interesse, das Verhältnis zwischen Interesse und Wollen — klar und übersichtlich, dabei gründlich und sehr zweckmäfsig behandelt. — Der eigentliche Wert des Buches liegt im II. Teile, überschrieben: »Von der Lösung der Aufgabe des Unterrichts«, er umfafst demgemäfs auch den bei weitem gröfsten Teil der Schrift, die Seiten 43—200.

Unter den mannigfachen Verdiensten, die sich Schulinspektor Dr. Hartmann um die Pädagogik erworben hat, ist seine »Analyse des kindlichen Gedankenkreises« und die darin erhobene Forderung an die Lehrer des I. Schuljahres: Untersucht und studiert den Gedankenkreis der Neu-Eintretenden! nicht eins der geringsten. Wenn auch das Gros der Lehrerschaft darauf noch nicht eingegangen ist, so ist doch Hartmanns Zuruf und Vorgang von einer ganzen Anzahl tüchtiger Pädagogen beachtet worden. Gewissenhaft hat der Verfasser über die Erhebungen in seiner Schule von S. 69 an berichtet. Von S. 109 an wird über die Untersuchungen in Döbeln, Dresden, Marienthal, Weimar, Jena, Winnenden (Württemberg), die Erhebungen durch Hemprich-Bennstädt (Prov. Sachsen) und Heydner in Mögeldorf bei Nürnberg, zuletzt über die Untersuchungen aufserhalb Deutschlands, in Boston und in Kansas City, beide in den Vereinigten Staaten, Bericht erstattet. Eingehend beschäftigt sich Hartmann (Kap. XIV) mit den Jenenser Erhebungen, die in der dortigen Seminar-Übungsschule gemacht worden sind. Hierbei geht er auf eine Arbeit von Konrad Schubert, »Elternfragen; eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse.« (Siehe Dr. Rein, „Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.« V. Heft. Langensalza. H. Beyer u. S.) ein — Schubert hat nämlich an der Hartmannschen Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises bemängelt, dafs in derselben die Beschaffenheit des kindlichen Gefühls- und Willenslebens nicht berücksichtigt werde, hat daraufhin seine »Elternfragen« entworfen und empfiehlt, über dieselben mit den Eltern in ihrer Wohnung zu verhandeln. Hartmann antwortet darauf, dafs auch in seiner Schule auf eine Ergänzung nach der beregten Seite hin Bedacht genommen werde, nämlich durch fortgesetzte planmäfsige Beobachtung der Kinder seitens des Lehrers und durch gewissenhafte Eintragung des Beobachteten in das Individualitätenbuch. Diese vom Lehrer gethanen Beobachtungen seien zuverlässiger als die von den Eltern erhaltenen Antworten, weil nicht wenige Eltern nur ungern einen tieferen Blick den Lehrer in ihr eigenes Erfahrungsmaterial thun lassen, und weil auch manche Eltern die sittliche Entwicklung der Kleinen nicht richtig zu beurteilen vermögen. Die Führung des Individualitätenbuchs kann, namentlich für vielklassige Schulen, nicht warm genug empfohlen werden. Um seiner Bedeutung willen soll es kurz beschrieben werden. Dasselbe hat für jeden Schüler folgende vier Kolonnen: 1) Körperliche Beschaffenheit, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflufst. 2) Aufserschulische, insbesondere häusliche Verhältnisse. 3) Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern. 4) Individuelle Gefühls- und Willensäufserungen in und aufserhalb der Schule. Wegen der Rücksicht auf den Raum können die zugehörigen 12 Punkte, welche die Ausführungsbestimmungen enthalten, leider nicht mitgeteilt werden. So unerläfslich hinsichtlich der Charakterbildung das Individualitätenbuch ist, so ist doch auch Schubert's Forderung empfeh-

Digitized by Google

lenswert, vorausgesetzt, dafs der Lehrer die erhaltene Auskunft mit der richtigen Kritik verwertet. Hartmann hat übrigens auch die Vorschläge Schuberts in gerechter Weise gewürdigt. — Sehr beachtenswert sind auch die letzten Kapitel der Schrift, in denen zunächst gezeigt wird, wie die Erhebungen über den Geistesinhalt und Zustand der Sechsjährigen für den Lehrplan verwertet werden sollen. Wer mit Hartmann der Überzeugung ist, dafs der Lehrplan sich dem obersten Erziehungszweck, der Charakterbildung, unterzuordnen hat, ferner dafs die Charakterbildung mit der Bildung des Gedankenkreises anhebt und auf allen Stadien ihrer Entwicklung innig mit dieser zusammenhängt, wer ferner berücksichtigt, dafs dem Kinde nichts zu geistigem Besitz gemacht werden kann, was nicht im vorhandenen Gedankenkreise zahlreiche und kräftige Anknüpfungen vorfindet, der mufs Hartmann auch darin Recht geben, dafs er den Gedankenkreis des Zöglings zum Centrum erhebt und demselben die Bedeutung eines Ausgangs- und Zielpunktes zuerkennt, und dafs er aus dem Inhalt desselben geradezu die mafsgebenden Forderungen für die Stoffauswahl ableitet. Es ist daher ganz folgerichtig, dafs er, gestützt auf die Thatsache, nach welcher die religiösen Vorstellungen unter allem Vorstellungsmaterial am schlechtesten entwickelt und daher am wenigsten zur Apperception geeignet sind, die biblischen Geschichten im ersten Unterricht nicht auftreten läfst. Wenn Verf. jedoch behauptet, die Kleinen wären in der 19. Schulwoche, also nach Schlufs des Sommerhalbjahrs, dafür apperceptionsfähig geworden, so kann ich meine ganz entschiedenen Zweifel dagegen nicht zurückhalten. Gewifs läfst sich einiges Verständnis herbeiführen, jedoch nur dann, wenn man bei der Darbietung sehr bedeutend vom Bibelwort abweicht und etwa in Wiedemannscher Weise erzählt. Für die Bildung des sittlichen Urteils und des religiösen und sympathischen Interesses fällt hierbei jedoch selbst im günstigsten Falle verhältnismäfsig wenig ab, ganz bestimmt viel weniger als beim Gesinnungsunterricht an passenden profanen Erzählungen. Daher findet man es auch heute noch gar nicht selten, dafs der Lehrer der Kleinen mit dem Erzählen und Aneignen der Historien sich genügen läfst und mit dem Reproducieren zufrieden giebt, wissend, dafs alles Fragen und Antworten über diesen Stoff nutzlos und schädlich ist. — Der im XVII. Kapitel mitgeteilte Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahrs ist im übrigen ganz vorzüglich und verdient Beachtung; dasselbe gilt vom Schlufskapitel, den von Hartmann aufgestellten »Elternfragen.« Möchte auch diese III. Auflage recht viel gelesen werden! Der Segen wird für Lehrer und Schüler nicht ausbleiben.

Glogau. H. Grabs.

III.

E. Ackermann, Dir. der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach, Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartischen Schule bearbeitet. Zweite Reihe. 2. Auflage. Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) 1898.

Das Erscheinen einer zweiten Auflage dieses Werkes legt Zeugnis ab für den Anklang, den Ackermanns »Pädagogische Fragen« gefunden haben, so dafs es sich erübrigt, an dieser Stelle das Buch besonders zu loben. Es bietet Erörterungen aus der Lehre von der Zucht (das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung; die Erziehung zum Wohlwollen. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung) und aus dem Gebiete des Unterrichts (die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht; die Bildung des sittlichen Urteils).

IV.

Ernst Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. Anleitung zu einer planmäfsigen Gestaltung der ersten Stilübungen

auf anschaulicher Grundlage. VIII. 152 S. 1,60 Mk., geb. 2,00 Mk. Leipzig, E. Wunderlich. 1897.

Der 1. Teil der Schrift behandelt die theoretischen Grundlagen in folgenden Kapiteln: Notwendigkeit der stilistischen Formbildung; Kritik der herkömmlichen Praxis; der stilistische Anschauungsunterricht im Dienste der Formbildung; der Leseunterricht; die Behandlung der Musterstücke: die schriftlichen Übungen; der Wert des stilistischen Anschauungsunterrichts.

Die Ergebnisse des stilistischen Unterrichts stehen zu der Summe der auf ihn verwendeten Arbeit und Mühe in keinem rechten Verhältnis. Darum ist es recht, dafs der Verf. das Ziel desselben enger begrenzt. Er giebt ihm die Aufgabe: den Schüler zum Gebrauche der schriftlichen Mitteilungsform als Ersatz für die mündliche Rede zu befähigen. Demnach schliefst er vom Lehrplane der Volksschule Stilgattungen, die nur theoretischen Wert haben, z. B. Abhandlungen, mit Recht aus. Auch damit müssen wir einverstanden sein, dafs der Verf. nicht das Hauptgewicht nur auf den Stoff legte, sondern in gleichem Mafse auch die Form, die sich das Kind ohne Anleitung nicht schaffen kann, bildet. Hierin liegt die eigentliche Bedeutung des Buches. Der 2. Teil giebt die praktische Gestaltung. Behandelt werden Musterstücke in Prosa, in Rätselform und Gedichte erzählenden und beschreibenden Inhaltes, alles für Unter- und Mittelklassen berechnet.

Leipzig. L. Sonntag.

V.

Dr. W. Martens. Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Teil I: Geschichte des Altertums. Hannover, Mans & Lange. 1896. 155 S. und 4 Karten.

Ein »Leitfaden« wie viele andere für denselben Zweck, nur, wie Verf. sagt, mit »einer gewissen Breite der Darstellung, die mir für die Anschaulichkeit und Lebendigkeit erforderlich zu sein schien.« Der Leitfaden setzt encyklopädistischen Betrieb des Geschichtsunterrichts und Verteilung nach konzentrischen Kreisen voraus. — Vgl. Päd. Stud. 1897, S. 52 und 1893, 56.

VI.

Wilke, Edwin, Sprachhefte für Volksschulen. Ausgabe A. Drei Schülerhefte. 1. Für das 3. Schuljahr 20 Pf. 2. Für das 4. Schuljahr 30 Pf. 3. Für die Oberstufe 40 Pf. Ausgabe B I. Teil: Beiträge zur Methodik des formalen Sprachunterrichts. 1 Mk. II. Teil, 1. Hälfte: Text der beiden ersten Schülerhefte nebst Anleitung zu ihrem Gebrauche. 1,60 Mk. 2. Hälfte: Text des 3. Schülerheftes nebst Anleitung und Register zum Ganzen. 1,80 Mk. Halle, H. Schroedels Päd. Verlag. 1896.

B I enthält als theoretische Grundlage des Ganzen sechs Aufsätze, die mit Ausnahme des dritten schon in Zeitschriften erschienen, aber für diesen Abdruck überarbeitet worden sind. Die wichtigsten davon sind: Der erste: »Zweck, Anlage und Gebrauch von Sprachheften für die Volksschule« und der vierte: »Das grammatische System im Volksschulunterrichte.« Der vollständig freie Anschlufs des formalen Sprachunterrichts an das jeweilige Bedürfnis, wie es sich im Gebrauch des Lesebuches u. s. w. zeigt, ist nach dem Verf. nur »eine Methode für Meister.« Weil dabei die zweckmäfsige Auswahl des Anschauungsstoffes, die ausreichende Übung und vor allem die Behandlung des Einzelnen in stetem Blick auf das Ganze häufig nicht gesichert sei, will er in seinen Sprachheften einen besonderen, an das Lesebuch sich nur anlehnenden Gang für den grammatisch-orthographischen Unterricht aufstellen. Dieser schliefst sich wenigstens in den beiden ersten Heften vorwiegend an kleine, von dem Verf. selbst herrührende Sprachstücke an, die den einfachen »Aufsätzen« oder Diktaten gleichen, von denen Ziller, Pickel, G. Rudolph u. s. w. ausgehen. Wo Verf. auf das Lesebuch Bezug

nimmt, hat er das von Scharlach und Haupt, neu bearbeitet von Steger und Wohlrabe, im Sinne. Mit besonderer Ausführlichkeit wird nachgewiesen, wie die Fehler der Sprachschulen, besonders in den Übungen, zu vermeiden seien. Überhaupt hält Wilkes Unterrichtsverfahren ungefähr die Mitte ein zwischen der Art der »Sprachschulen« und der »Schuljahre« von Rein, Pickel und Scheller. Auf der Oberstufe, deren Stoff in dem Hefte mehr systematisch angeordnet ist, hebt Verfasser an vielen Stellen selbst hervor, dafs er weniger einen zu befolgenden Lehrgang als vielmehr Materialien zu einer gelegentlichen Behandlung bieten wolle. »Die Gelegenheit ist eben der Zustand der Seele, in dem die apperzipierenden Vorstellungen auf irgend eine Art rege gemacht worden sind.« Die Verfolgung dieses Gedankens würde allerdings meines Erachtens zu einer etwas anderen Form des Hilfsbuches, sowohl für Kinder- als auch für Lehrerhand, geführt haben. Doch mufs man nach gewissen Wahrnehmungen vielleicht annehmen, dafs Verf. den ausschlaggebenden Teil des gegenwärtigen Publikums richtig beurteilt. Ich will darum in die Erörterung dieser besseren »Form« jetzt nicht eintreten, sondern nur wünschen, dafs Wilkes »Sprachhefte« alle Freunde der »Sprachschulen« zu sich herüberziehen mögen. Die Gegner der »Schulen« wie der »Hefte« werden aber in Wilkes Lehrerheften auch manchen brauchbaren Fingerzeig finden und besonders mit Hilfe des Oberstufenheftes ihren Gang leichter übersehen können

Das grammatische System hat Wilke im Anschlufs an Franz Kern vereinfacht. Es wäre sehr erfreulich, wenn es diesen Sprachheften gelänge, Kerns Auffassung mehr in die Volksschule einzuführen. Ich bedaure aber, dafs Wilke keine Rücksicht nimmt auf die Vereinfachungen, die Ziller für die Volksschule schon vor Kerns Auftreten vorgeschlagen hat, und zwar nicht wie Kern aus fachwissenschaftlichen, sondern aus methodischen Gründen. (Vgl. Materialien zur speziellen Pädagogik, herausgegeben von Bergner, 1886.) Ziller geht in mancher Hinsicht weiter als Wilke. So sagt letzterer zwar B I S. 71: »Der Ausdruck »Umstand« ist wohl nicht nur den meisten Kindern, sondern auch vielen Lehrern unverständlich geblieben;« und B II 1 S. 143: »Den Ausdruck: Umstand des Ortes, der Zeit ersparen wir den Kindern. Er wird bei ihnen doch nur zur Redensart.« Aber A III S. 25 heifst es: »Lerne Umstandswörter erkennen und gebrauchen!« während sich Ziller mit den richtigen Fragen begnügt und »des unverständlichen Ausdrucks« Umstandwörter nicht bedarf; s. Materialien S. 188.

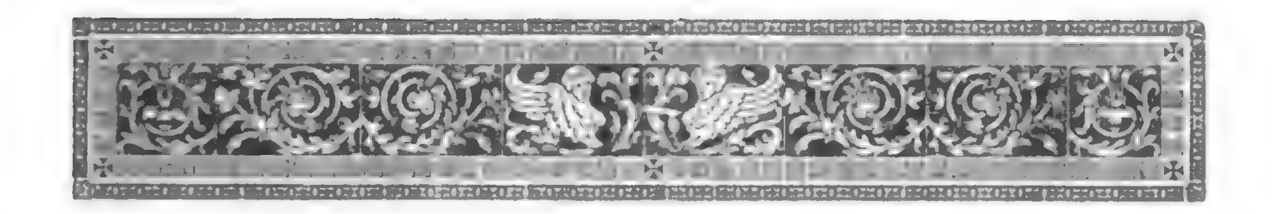
Fr. Franke.

VII.

R. Edert, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 430 Aufgaben Für die Hand der Schüler in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1896. 2 Hefte 77 u. 87 S. Preis: broch. 60 und 75 Pf.

Der Titel giebt den Inhalt und zugleich das bei den einzelnen Arten der Geschäftsaufsätze befolgte Schema hinreichend deutlich an. Die technischen Ausdrücke, insbesondere die Fremdwörter, sind überall, wo sie auftreten, sofort genau erklärt. Die Muster befleifsigen sich eines einfachen Satzbaues und vermeiden im ganzen die Auswüchse des Kaufmannsstiles, doch findet sich die dem Englischen nachgebildete Wendung: »Antwortlich Ihrer gestrigen Postkarte«. Als ein leicht zu beseitigender Mangel der Muster wie der Aufgaben will es mir erscheinen, dafs nicht zuweilen zusammenhängende Reihen von Schriftstücken gebildet werden; die Bestellungen schliefsen sich also nicht an die an anderer Stelle vorhandenen Angebote, die Fakturen nicht an die Bestellungen, die Wechsel nicht an die Fakturen an, sondern jede Art von Schriftstücken legt neue Data zu Grunde.

Fr. Franke.



A. Abhandlungen.

I.

Die Behandlung der Propheten im Religionsunterrichte.

Von Dr. Hermann Meltzer.

Die Forderung, im Religionsunterrichte den Prophetismus zu behandeln, ist ziemlich jungen Datums und wird auch heute noch manchem neu sein. Allerdings hatte Thrändorf schon im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom Jahre 1883 Präparationen über die Behandlung der Propheten im Unterrichte veröffentlicht, und in seinem »Jesaja und Jeremia« hatte Köstlin bereits 1879 der Lehrerwelt für diese beiden Propheten wenigstens ein vortreffliches Hilfsmittel geboten. Aber erst neuerdings beginnt dieser Gedanke in den Kreisen jüngerer Religionslehrer an höheren Schulen Anklang zu finden, freilich meist ohne daſs man jene Vorarbeiten kennt, und in einseitig theologischer Weise. Für die Volksschule haben in dieser Hinsicht die Theologen trotz allen sozialen Neigungen noch nichts gethan, abgesehen von dem unbrauchbaren »religiösen (vielmehr: theologischen) Jugendunterricht« von Steudel und von dem Vorkurse »Die Propheten des alten Bundes« in der 1. Auflage von Thrändorfs »Leben Jesu und II. Artikel«. In der Erwägung aber, dass dieser Vorkurs doch zu kurz ist und als solcher nur kurz sein kann, hat sich Thrändorf bei der Bearbeitung der eben erschienenen 2. Auflage entschlossen, diesen Vorkurs ganz zu streichen und in Verbindung mit mir Präparationen für die Behandlung der Propheten auszuarbeiten, die nächstens unter dem Titel: »Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe. 2. Heft: Der Prophetismus« bei Bleyl und Kaemmerer in Dresden erscheinen werden. Das aus gewissen Rücksichten später erscheinende 1. Heft wird die Religionsgeschichte Altisraels (von Moses bis Elias) behandeln, während der »Religions-

unterricht auf der Unterstufe« die einfachsten Jesusgeschichten und die Patriarchengeschichte bieten wird.

Die Geschichte Israels, insbesondere des Prophetismus, haben wir gemäfs den Forderungen bearbeitet, die ich in meiner Arbeit »Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts« im diesjährigen Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik aufgestellt habe.[1]) Darnach hat die wirkliche »Geschichte« Israels zu beginnen mit der Zeit der Gründung von Volk und Religion unter Moses. Auf die Übergangsperiode der Ansiedelung und Festsetzung in Kanaan (»Richter«) folgt die Zeit der Entstehung, glänzenden Entfaltung und des Niedergangs des Königtums, womit die Geschichte Israels ihr klägliches Ende erreicht zu haben scheint. Und allerdings mit der politischen Herrlichkeit des Volkes war es seitdem aus; nichtsdestoweniger folgte jetzt erst die grösste, die klassische Periode der Geschichte des Gottesvolkes, indem es im Prophetismus erst seiner wahren Bestimmung sich bewufst wurde. Endlich den Abschlufs der alttestamentlichen Religionsgeschichte bildet die Periode der stillen Gemeindefrömmigkeit und der starren Gesetzlichkeit. Am Ende dieser Epoche erst war die Zeit erfüllt, der alte Bund mit Gesetz und Verheifsung hatte seine Rolle ausgespielt: Jesus kam mit der frohen Botschaft von der Vaterliebe Gottes, von der

---

[1]) Im Neuen Sächsischen Kirchenblatt (März 1898) hat Katzer, der Verfasser des bekannten Buches »Das Judenchristentum u. s. w.«, des gleichbetitelten Artikels in Reins Encyklopädie und des Aufsatzes »Der Religionsunterricht ohne das Alte Testament« [Jahrbuch XXVIII.], meine obengenannte Arbeit ablehnend besprochen. Bei einem Manne, der das Alte Testament überhaupt für den christlichen Religionsunterricht verwirft, ist das kein Wunder. Wohl aber hätte ich erwarten dürfen, dafs er dabei seinen Standpunkt klar hervortreten liefs und sagte: ich halte es überhaupt für verkehrt, das Alte Testament, und sei es auch in seinen besten Partien, für den Unterricht fruchtbar machen zu wollen, die weitaus meisten aber werden auf dem Standpunkte des Verfassers stehen und durch seine Schrift Förderung erfahren — oder nicht. Ob K. zu diesem Urteile besonders befähigt war, ist immerhin die Frage In pädagogischer Beziehung giebt er sich eine Blöfse, wenn er die »wissenschaftlichen Pädagogen«, in deren Gefolge er mich sieht, als schablonenhafte Zillerianer bezeichnet. Die neueren Bewegungen scheint er hier nicht verfolgt zu haben, darf aber dann auch nicht darüber reden. In der Unterscheidung von Religion und Theologie bin ich mit dem Rezensenten wahrscheinlich in bester Übereinstimmung und verweise ihn nur auf die ihm entgangenen Seiten 39 f. und 51 f., wo ich gezeigt habe, dafs nicht Theologie getrieben werden soll. Ebensowenig habe ich das ethisch-religiöse Verhältnis des alttestamentlichen Judentums zum Christentume unerörtert gelassen. Ich verweise auf S. 57 f. und auf meine Modifikation der Kulturstufentheorie, mit der der Rezensent so wenig vertraut zu sein scheint wie mit der neuern alttestamentlichen Wissenschaft, weshalb man ihm — nicht Schleiermacher — den Vorwurf der Oberflächlichkeit zu machen wohl berechtigt ist. Übrigens ist Katzer eine Entgegnung auf die Kritik, die seine Aufstellungen [z. B. in den »Erläuterungen« zu Jahrbuch XXVIII, S. 34–48] gefunden haben, bisher schuldig geblieben.

Kindschaft und Bruderschaft aller Menschen, vom Dienen als der wahren Herrschaft und besiegelte seine Lehre, krönte sein Leben mit seinem Tode. Aus seinem Blute aber erstand die Gemeinschaft eines neuen Bundes, umfassender und innerlicher als der alte, und doch mit seinen Wurzeln in diesen zurückreichend, hier die verhüllte Knospe, dort die vollentfaltete Blüte, aber doch beide aus einem Samenkorn entsprossen, das ein grosser Gärtner gepflanzt, gehütet und gepflegt hat in seinem allmählichen Wachstum und seiner ebenso naturnotwendigen als wunderbaren Entwickelung.

Wer unter diesem religionsgeschichtlichen Gesichtspunkte das Verhältnis von altem und neuem Bunde, von Christentum und israelitischer Religion betrachtet, für den kann es keine Frage sein, dafs das bisherige religionsunterrichtliche Verfahren mit seinen konzentrischen Kreisen einfach sinnlos ist. Wenn das Alte Testament die Vorstufe, das Neue der Höhepunkt der Entwickelung ist, so ist das letztere nur auf Grund des ersteren verständlich, da es organisch aus ihm erwachsen ist. Somit kann aber auch kein Einsichtiger sich Erfolg versprechen von einem fortwährenden Durcheinander dieser beiden verschiedenen Stufen. Hierzu kommt nun noch der Umstand, dafs bei einem Lehrplane nach konzentrischen Kreisen die in jedem Jahre zu bewältigende Stoffmenge eine so unsinnig grofse ist, dafs von einer vertiefenden Behandlung unmöglich die Rede sein kann. Und wenn man sich hiergegen darauf beruft, dafs ja die Geschichten noch oft genug wiederholt und dadurch genügend eingeprägt werden, so ist darauf zu antworten, dals durch die vielmaligen Wiederholungen die Geschichten für die Zöglinge alles Interesse verlieren und ihre naive Frische einbüfsen, abgedroschen und langweilig werden, und dafs es überhaupt nicht auf Einprägung von Thatsachen ankommt, sondern sich um Erregung von wahrem, tiefem Interesse und um Erziehung zu christlichen Charakteren, sittlich-religiösen Persönlichkeiten handelt. Hierzu wird nun ein allmähliches Emporführen an der Hand edler religionsgeschichtlicher Charakterbilder, von einfachsten Verhältnissen ausgehend und schliefslich mündend in der Betrachtung des Idealbildes der Menschheit, Jesu Christi, die besten Dienste leisten. Hierbei ist der Hauptnachdruck zu legen auf die allmählich fortschreitende Verfeinerung der religiössittlichen Anschauungen, die analog der eigenen Entwickelung des Kindes verläuft bezw. diese unterstützt und ihr die rechten Richtlinien giebt. Fragt man sich nun, ob die üblichen biblischen Geschichten des Alten Testaments diesen Fortschritt in der religiösen Entwickelung aufweisen und somit die rechte Vorbereitung für die Behandlung des Lebens Jesu bieten, so wird man darauf zunächst mit Nein antworten müssen; zwischen dem frommen Patriarchen Abraham, dem grofsen Gesetzgeber Moses, dem heiligen Psalmensänger David und den Aposteln

Digitized by Google

und Grofsen des neuen Bundes wird ein naiver Sinn keinen sonderlichen Unterschied bemerken. Indessen so liegt die Sache doch nur bei der zwar seit Alters herkömmlichen orthodoxen, nichtsdestoweniger ungeschichtlichen Betrachtungsweise, für die mit der umfassenden mosaischen Gesetzgebung der Höhepunkt der israelitischen Religionsgeschichte erreicht war und Jesu Bedeutung in dem den Zorn Gottes versöhnenden, für die Sünden der Menschheit genugthuenden Kreuzestode des Gottmenschen lag. Demgegenüber hat die neuere systematische und neutestamentliche Theologie gezeigt, dafs jener angeblich rechtgläubigen Auffassung eine völlig unchristliche Gottesvorstellung zu Grunde liegt, dafs ihr alle Psychologie mangelt, und dafs sie nicht nur das Leben Jesu gänzlich in den Hintergrund drängt, sondern sich auch in offenbaren Widerspruch setzt zu Worten Jesu wie Matth. 7, 21; 12, 31 f.; 19, 16 f.; 24, 36 und an Stelle des »gesinnt wie Jesus« (Phil. 2,5) eine neue pharisäisch-katholische Gesetzlichkeit setzt. Die alttestamentliche Wissenschaft aber hat in mühevoller Kleinarbeit nachgewiesen, dafs das bisherige Bild von der Geschichte Israels ein falsches war, dafs wir bei Moses nur erst die frühesten, noch ziemlich groben Anfänge der israelitischen Religion finden, dafs die Läuterung und Vergeistigung derselben das Werk der Propheten, insbesondere eines Amos, Jesaja, Jeremia war, und dafs endlich das gesetzliche Judentum erst ein spätes, halbfremdes Reis auf diesem edlen Stamme ist. Diese Resultate darf der Erzieher nicht unberücksichtigt lassen, wenn anders er die alttestamentliche Geschichte im Unterrichte mit Gewinn verwenden will. Er wird also seine Zöglinge, wie es auch deren eigener Entwickelungsgang fordert, eine Stufenleiter emporführen, beginnend mit den sozial und religiössittlich einfachen mosaischen Verhältnissen, wo die eben sich bildende Volksgemeinde sich zusammenschliesst unter der Autorität eines energischen Mannes zur kultischen Verehrung Eines Gottes, der dafür dies sein Volk führt, schützt und versorgt. In eine höhere Entwickelungsstufe sieht der Schüler Israel eintreten mit der Aufrichtung des Königtums, und es ist nicht nur eine Hebung und Verfeinerung der äufseren politischen Lage, sondern auch der ganzen Welt- und Lebensanschauung: Gott greift nicht mehr so sichtbarlich aus den Wolken herab in die irdischen Verhältnisse: im Gewissen und durch den Mund der von ihm Begeisterten macht er sich geltend und seine Forderungen, schliesslich als der, der nicht nur herrlicher ist als alle anderen Götter, sondern der keinen anderen in Israel neben sich duldet. Das ist die Religiosität eines David, Salomo und Elias. Sie ist aber nicht das Ende der Entwickelung der Religion Israels: ihren Höhepunkt findet sie in dem Prophetismus, der den Gott Israels zugleich als den allmächtigen Herrn der ganzen Welt verkündet, der erkennt, dafs dieser Gott nicht durch Opfer und Lieder ver-

Digitized by Google

ehrt sein will, sondern durch Rechtthun und Liebeüben, dafs dieser sittliche Gott sein unsittliches Volk verwerfen mufs und sich aus Steinen Kinder erwecken kann, dafs er aber endlich ebensosehr ein Gott der innigsten Gattenliebe ist wie der wundervollsten Allmacht, sodafs er in Gnaden den verachteten Rest seiner geläuterten Gemeinde zum Missionar der Heidenwelt macht. Von solchen Gedanken ist auf den früheren Stufen der israelitischen Religionsgeschichte nicht die Rede, während andererseits das Christentum mit seinem reinen Universalismus, der Idee der Vaterliebe Gottes und der Gottessohnschaft der Menschen, seiner Anschauung vom irdischen Berufe, von der Freiheit und Dienerschaft eines Christenmenschen den Schlufspunkt dieser Entwickelung bildet. Wollte man also, wie bisher geschehen ist, die Periode des Prophetismus einfach übergehen, so würde man einerseits dem Alten Testamente schweres Unrecht anthun, indem man seinen Höhepunkt völlig verschweigt und mifsachtet, andererseits einen unvermittelten Sprung machen und sich der besten Vorbereitung auf den christlichen Gedankenkreis berauben, somit denselben auf dürftiger Grundlage mühsam erbauen. Daher ist es unumgängliche Pflicht, die Propheten auch in der Volksschule zu behandeln, und es fragt sich nur, wie die dabei auftauchenden Schwierigkeiten zu überwinden sind, die gewöhnlich als Haupthindernis und Gegengrund angeführt werden. Zuvor aber mufs doch noch gesagt werden, dafs die paar Brocken, die bisher meist im Katechismusunterricht von den Propheten bekannt gegeben bezw. eingepaukt worden sind: die messianischen Weissagungen, nichts weniger als die Hauptstücke aus den Propheten sind, und dafs vollends ihre bisherige Verwertung eine falsche war. Die Hauptsache bei den Propheten sind die Charakterbilder dieser Grofsen im Reiche Gottes und ihre bald flammenden, bald thränenden Reden an ihr verkommenes und doch geliebtes Volk. Damit ist zugleich gegeben, was aus der grofsen prophetischen Litteratur für den Schulbedarf ausgewählt werden mufs: nämlich biographische Stücke, Zeitbilder, dramatische Szenerien mit eingeflochtenen poetischen Redestücken. Somit ist man im wesentlichen beschränkt auf die aus ihren Schriften plastisch hervortretenden Gestalten des Amos, Jesaja und Jeremia, denen um seiner innern Bedeutung willen noch der babylonische Prophet (der Verfasser von Jes. 40—55 bezw. 66) beizufügen ist. Von diesen Männern müssen anschauliche Lebensbilder zusammengestellt werden, die vielfach in ihren Schriften in Form von Memoiren vorliegen; und wo die Geschichte nicht so ganz bequem an der Oberfläche daliegt, da gilt es, durch ein gründliches Studium dieser hochinteressanten Bücher Szenen und Bilder herauszuarbeiten. Wo dies nicht angängig ist, wird man sich stofflich sehr beschränken und nur solche Stücke wählen müssen, deren Inhalt einheitlich und durchsichtig ist, und die be-

Digitized by Google

sonders durchgeführte Bilder oder Gleichnisse enthalten (cf. Jes. 5, 1—7; 52, 13 — 53, 12). Hierzu gehören dann auch einerseits die messianischen Hoffnungen, die am besten zusammen behandelt werden und zwar so, dafs man auf die wesentlich anders und höher gestaltete Verwirklichung hinweist, die sie gefunden haben, andererseits ausgewählte Psalmen. Wenn mit diesen die eine Seite des Judentums, die nachexilische Frömmigkeit, die Wurzel der christlichen Poesie und Erbauungsliteratur dargestellt ist, so erübrigt es schliesslich noch in aller Kürze auf die Kehrseite aufmerksam zu machen: auf den jüdischen Partikularismus und die verknöcherte Gesetzlichkeit, durch die mitten hineingeführt wird in den Judaismus und Pharisäismus, gegen den sich Jesus erhob.

Es wird angebracht sein, hier eine Skizze der prophetischen Geschichte zu geben, soweit wir sie für die Schule der Behandlung wert erachten. Als erstes Bild werden wir jenes Herbstfest zu Bethel zur Zeit des siegreichen Jerobeam II.[1]) vorführen. Da wird gezecht und geschmaust, gesungen und gejubelt, Israel ist fröhlich und guter Dinge, weil es ihm wohl geht, und es hat gute Hoffnung für die Zukunft: ein Tag Jahwes, seines Gottes, werde kommen und das Glück seines Volkes voll machen.[2]) Da hört man durch den Festesjubel von den Stufen des Heiligtums her eigentümliche Klänge: ein Unbekannter singt nach der Melodie der Totenklage[3]): »Gefallen ist Israel, um nicht wieder aufzustehen!« Seltsam klingt das dem seines Glückes frohen Volke; hofft es doch vielmehr auf den herrlichen Tag des Herrn. Aber der unheimliche Mann fährt fort: »Wehe, wer sich sehnt nach dem Tage des Herrn: Finsternis ist er, nicht Licht![4] Plötzlich wird er kommen über euch sorglose Schwelger und Zecher,[5]) die ihr mit Betrug und Bedrückung eure Schätze euch angehäuft habt.[6]) Denkt ihr, durch Opfer und Tempelfeste Gottes Zorn über euer Sündenleben zu beschwichtigen? Er mag eure Gaben gar nicht, er hafst sie:[7]) Gerechtigkeit will er und Barmherzigkeit gegen die Armen, frommen und keuschen Wandel![8]) Euch hat er vor allen Völkern zu seinem Volke erwählt, euch sich offenbart, euch durch Wohlthaten und Züchtigungen erzogen, — um so schlimmer mufs die Strafe sein, da ihr euch nicht erziehen lassen w o l l t:[9]) unwürdig seid ihr, Gottes Volk zu sein, drum reif zum Untergang, den Gott nicht länger aufschieben kann[10])!« Das war ein ganz neuer Klang, den dieser jüdische Hirt Amos in Israel verbreitete: Jahwe ist ein sittlicher Gott, der nicht Lust hat an Brandopfern, sondern an Gerechtigkeit, Liebe und Gotteserkenntnis[11]), der nicht physisch und unzerreifsbar an Israel gebunden ist,

---

1) 2. Kön. 14, 27. 2) Joel 4, 14. 16. 3) Amos 5, 1 f. 4) Am. 5, 18 f. 2) Am 6, 1—6. 6) Am. 8, 4—6. 7) Am. 5, 21—24. 8) Am. 5, 14 f. 9) Am. 3, 2; 5, 9—12; 4, 9—11. 10) Am. 8, 1 f. 11) Hos. 6, 6. Micha 6, 8.

Digitized by Google

sondern dessen Beziehungen zu dem Volke sittliche und persönliche sind, der kein beschränkter Volksgott, sondern der allmächtige Weltengott ist. Aber solche neue Rede konnte das Land nicht ertragen, als Ketzer und Demagogen wies die oberste Kirchenbehörde den wunderlichen Heiligen aus dem Reiche: Frevel schien's, also von Jahwe und seinem Volke zu reden.[1])

Ein Menschenalter verging; da wurden die verlachten Worte des Unglückspropheten furchtbare Wirklichkeit: Samarien, die glänzende, lustige Stadt, fiel, von dem Assyrer mit stürmender Hand genommen[2]), und das Volk Israel verschwand spurlos in der Zerstreuung unter Assur. Aber noch war ja erhalten ein Rest des Gottesvolkes, Juda, das kleinere, aber glücklichere Schwesterreich, das nun triumphierte über den Fall der stolzen Nebenbuhlerin Samaria[3]), ohne freilich begriffen zu haben, was die tiefste Ursache des Untergangs von Israel gewesen war. Jesaja, der Prophet, ward nicht müde, den verblendeten Bürgern Jerusalems das warnende Beispiel Samariens vorzuhalten[4]), ihnen abzuraten von Weltpolitik und Weltlust, Juda zu mahmen, sich innerlich, im Kleinen und in der Stille durchzubilden für seine wahre Bestimmung.[5]) Aber er mufste sehen: je mehr er predigte, um so verstockter wurden sie.[6]) Ging's doch in Juda um nichts besser zu wie vordem in Israel: Wucher und Bestechung, Gewaltthat und Roheit waren im Schwange[7]), — so konnte der Herr seine Lieblingspflanzung nicht länger hegen und pflegen, musste den verdorrten Baum mit Stumpf und Stiel abhauen und ausbrennen, den unfruchtbaren Weinberg verwüsten und vernichten.[8]) Etwas mögen die flammenden Worte des angesehenen Mannes doch gewirkt haben. Ein Aufschub der äufsersten Strafe erfolgte: wohl zog der Assyrer mit all seiner Macht vor die Mauern des abgefallenen Vasallen und vermafs sich, die Felsenfeste Jerusalem wie ein Vogelnest zu packen und ihren Götzen zu nichte zu machen, wie er die Götzen der übrigen Völker vernichtet habe.[9]) Aber der Starke fand einen Stärkeren: den Würgengel der Pest[10]), und Juda war gerettet und der Prophet, der zur Standhaftigkeit ermuntert hatte, glänzend gerechtfertigt.

Jesaja hatte Jünger um sich gesammelt.[11]) Aus ihrem Kreise ging, allerdings erst lange nach seinem Tode und wohl auch nicht ganz in seinem Sinne, ein Buch hervor, das den prophetischen Ideen eine rechtliche Geltung im Königreiche Juda verschaffte: das Gesetzbuch, das unter dem frommen Könige Josia im Tempel gefunden und zum Reichsgesetze gemacht wurde[12]), im wesentlichen unser »5. Buch Mosis«. Aller fremde Götzendienst wurde aus-

[1]) Am. 7, 10—13. [2]) 2. Kön. 17, 5f. [3]) Jesaja 28, 1—6. [4]) Jes. 28, 7ff. [5]) Jes. 7, 4. 9; 8, 6—8; 28, 16. [6]) Jes. 6, 10. [7]) Jes. 5, 8—14; 10, 1—4. [8]) Jes. 5, 1—7; 6, 13. [9]) Jes. 10, 10f. 13f. [10]) Jes. 37, 36f. [11]) Jes. 8, 16. [12]) 2. Kön. 22. 23.

Digitized by Google

gerottet, der feierliche Kultus auf den Tempel in Jerusalem beschränkt, dem Aberglauben gesteuert, für die Armen und Unterdrückten gesorgt. So sickerte in der That etwas von den prophetischen Ideen im Volke durch: die Einheit Jahwes im Tempel zu Jerusalem wurde sichergestellt; Götzen, Gottesbilder und Zauberei wurden ein Greuel; humane Gesetze, als von Moses her, suchten auch die Geringen des Segens der Jahwegemeinschaft teilhaftig zu machen. Aber freilich im wesentlichen blieb es doch bei der Kultusreform, im Tempel glaubte man die Garantie des Gottesschutzes zu haben, — und Jeremia mufste in ihm eine Räuberhöhle erblicken [1]), fand keinen einzigen unter Geringen wie Grofsen, um dessen willen Jerusalem hätte verziehen werden können [2]), und konnte nur weinen über die Todeswunde seines Volkes.[3]) Welch' eine Gestalt, dieser Jeremia! Einsam und freudlos, dem Glücke des ehelichen Lebens entsagend [4]), von seinen Verwandten angefeindet, allen ein Mann des Haders und Anstofses [5]), sich selber ungewifs, ob er über sein geliebtes, aber unwürdiges Volk klagen, für es bitten dürfe [6]), lebte er nur seinem traurigen Berufe, zu schelten und zu drohen, Verderben zu verkünden und Unterwerfung zu predigen. Dem Tempel sagt er Zerstörung voraus und wird dabei nur mit Mühe vor der Wut der Priester und des Pöbels gerettet [7]); dem Könige kündigt er das schmählichste Geschick an [8]), und der zerschneidet und verbrennt seine Schriften [9]); von einem feilen Glückspropheten wird er vor allem Volke blamiert [10]); als Verräter und Feind des Vaterlandes wird er ins Gefängnis geworfen, ist dem Tode des Erstickens nahe [11]), wird von den furchtbarsten Anfechtungen und Zweifeln ergriffen, der Gottverlassenheit nahe gebracht [12]), — und dennoch ringt er sich immer wieder durch, hält fest an seinem Gotte.[13]) Ja, als alles aus zu sein scheint, als Jerusalem zerstört, das Volk in die Gefangenschaft geschleppt ist, da erhebt sich seine Seele zu schier unglaublicher Hoffnungskraft: er sieht im Geiste einen neuen Bund, viel herrlicher als der alte, wo alle Gott kennen und sein Gesetz in ihrem Herzen tragen.[14])

Und der Schwärmer hat doch recht behalten und zur Erfüllung seiner Hoffnung das Seine beigetragen. In der Dürftigkeit und Drangsal des Exils war es die leidende und duldende Gestalt des Jeremia, die die büfsenden Frommen erhob, mit ihrem Schicksale versöhnte und sie mit der siegreichen Gewifsheit belebte, dafs solche Liebe und Aufopferung eines wahren Gottesknechtes Not und Tod überwinden und nicht allein Israel, sondern die ganze Welt gewinnen müsse. Diesen tiefen Gedanken hat der grofse Unbekannte der babylonischen Gefangenschaft, der Jes. 40—55

---

[1]) Jer. 7, 4—11. [2]) Jer. 5, 1 ff. [3]) Jer. 8, 21 ff. [4]) Jer. 16, 1—4. [5]) Jer. 15, 10. [6]) Jer. 14, 11. [7]) Jer. 7 u. 26. [8]) Jer. 22, 13—19. [9]) Jer. 36. [10]) Jer. 28. [11]) Jer. 37 u. 38. [12]) Jer. 20, 7—9. 14—18. [13]) Jer. 20, 11 (Psalm 73, 23—26). [14]) Jer. 31, 31—34.

Digitized by Google

(bezw. 66) verfafst hat, in seinen herrlichen Liedern vom Gottesknechte Ausdruck verliehen[1]); er hat aber auch auf die Zeichen der Zeit geachtet, hat dem aufgehenden Sterne des Perserkönigs Cyrus zugejubelt[2]) und dem trauernden Zion Babels Fall und den Trost der Heimkehr verkündet.[3])

Nicht so glänzend freilich, wie man gedacht haben mochte, war die Lage der Zurückgekehrten, im Gegenteile, staatlich, politisch hat sich das Volk nie wieder seit dem Schlage des Exils erholt, so glühend auch sein Wunsch darnach war, so herrlich die Farben, mit denen es sich ihn ausmalte. Die Geschichte Israels und Judas ist zu Ende, wir haben es nur noch mit der unbedeutenden Lokalgeschichte der jüdischen Gemeinde zu thun. Aber eben diese kleinen Verhältnisse waren am ehesten geeignet, die prophetische Weltanschauung in die Kreise des Volkes zu tragen und da jene stille Frömmigkeit und Rechtschaffenheit zu erzeugen, die in den Psalmen und Sprüchen zum literarischen Ausdruck gekommen ist. Freilich war die Kehrseite dieser Frömmigkeit jene starre Gesetzlichkeit des Spätjudentums, die Buchstabenvergötterung, der Ceremoniendienst, der geistliche Hochmut, die feindselige Exklusivität gegen alles Nichtjüdische, der engherzige Partikularismus. Allein dieser harten, spröden Schale mochte jener edle Kern wohl bedürfen, um erhalten zu bleiben: unter allem Schutt von Satzungen und Äufserlichkeiten retteten Priestertum und Schriftgelehrsamkeit doch auch jene köstlichen Perlen mit hinüber, die, minder peinlich behütet, wohl hätten verloren gehen können. Und endlich mufste ja doch das Samenkorn die Hülle sprengen und als Ziel und Vollendung der religiösen Entwickelung Israels der in die Erscheinung treten, der mehr war als die Könige und Propheten der Vorzeit: nicht Herr, sondern Diener, nicht Knecht, sondern Sohn.

So haben wir von den Anfängen der israelitischen Religion unter Moses bis zu ihrer Vollendung in Christus eine fortlaufende Entwickelungskette, in der sich organisch ein Hauptglied an das andere fügt, während im Einzelnen individuelle Verschiedenheiten und eigentümliche Strömungen und Schattierungen das ganze Bild farbenreich beleben. Seines Eindrucks wird dasselbe auf keine Kindesseele verfehlen.

Aber wir erstreben mehr als einen flüchtigen Eindruck, wie ihn eine hübsche Erzählung auf uns macht. Daher ist es mit dem Vor- und Nacherzählen dieser Geschichten nicht gethan, am wenigsten, wenn die Lehrpläne fast für jede Unterrichtsstunde eine Geschichte berechnen, und wenn dieselbe auch später noch so oft wiederholt wird. Es bedarf vor allem einer zielbewufsten Vorbereitung auf das Neue; es bedarf ferner einer gründlichen

---

[1]) Jes. 49, 1—6; 52, 13—53, 12. [2]) Jes. 44, 28—45, 6. [3]) Jes. 40, 1—11.

Vertiefung in die in der Erzählung zum Ausdrucke kommenden Gedanken und Gefühle, der Erzeugung eines klaren und geläuterten Urteils über die Handlungen und Beweggründe der handelnden Personen; es bedarf der Verschmelzung des Neuen mit dem bisherigen Gedankenkreise und der Ergänzung und Reinigung desselben; es bedarf der Herausarbeitung von klaren Begriffen und bündigen Grundsätzen und endlich der Anwendung des Gewonnenen auf Gegenwart und Eigenleben, des lebendigen Funktionierens der erworbenen Anschauungen auf verwandten Gebieten. Gegen diese Forderungen wird kaum jemand, der es ernst nimmt mit dem Religionsunterrichte, etwas einzuwenden haben; damit ist aber auch im wesentlichen der Sinn und Zweck der vielmifsbrauchten und vielmifsverstandenen »Formalstufen« erschöpft. Wer jenen Anforderungen beistimmt und sie in seinem Unterrichte zu verwirklichen strebt, der wendet diese »psychologische Methode« an, mag er sich auch nicht genug thun können, gegen den schablonenhaften Schematismus der formalen Stufen zu poltern, oder mag er in seinem Leben noch nichts davon gehört haben.

Wie einer freilich diese Methode betreibt, das wird nach der Begabung und Neigung der Einzelnen sehr verschieden sein: ein mechanischer Kopf wird es mechanisch machen, ein »geistreicher« wird manches durcheinanderwerfen und zu kurz kommen lassen oder zu viel bringen. Jeder aber wird wenigstens einigen guten Samen säen, der mit Lust und Liebe zur Sache und seinen Zöglingen, mit Sorgfalt und dem Bewufstsein der Gröfse und Verantwortlichkeit seiner Aufgabe an die Arbeit geht; und dazu werden ihm Vertiefung in die zu Grunde liegende Geschichte und methodische Anleitung und Selbstzucht die besten Dienste leisten. Bei einer gründlichen Vertiefung in das Alte Testament aber wird jeder erkennen, dafs das Originalste und Beste darin die Propheten sind, und wird dann verstehen, warum wir so sehr auf deren unterrichtliche Behandlung dringen.

Dafs viele Lehrer zunächst nur wenig davon werden behandeln können, verhehlen wir uns nicht; wir bitten aber um der Sache willen jeden, dem es mit seinem Religionsunterrichte Ernst ist, wenigstens mit der Behandlung einiger Stücke (Amos, Jeremia) einen Versuch zu machen, und wir können aus eigener Erfahrung und auf Grund der Urteile anderer bestätigen, dafs diese Geschichten, wenn sie nur einigermafsen geschickt behandelt werden, den gewünschten Eindruck auf die Kinder in weit gröfserem Mafse hervorrufen, als so manche bisher traktierte minderwertige Stücke des Alten Testaments. Das Beste ist für die Jugend gerade gut genug; drum führt ihr die Gröfsten des Alten Testaments, die Wegebereiter des Neuen Bundes vor: die Propheten!

Digitized by Google

II.

Bruchsatz oder nicht?

Von H. Grabs in Glogau.

In Nr. 45 der Deutschen Lehrerzeitung wurden die Rechenlehrer zu gutachtlicher Äufserung über die obige Frage aufgefordert. Da dieselbe von allgemeinem Interesse ist und Unterzeichneter fast volle vierzig Jahre nach dem Bruchsatze, der sogen. Zweisatzform, unterrichtet, so will ich über die von mir gemachten Erfahrungen einiges mitteilen.

Von vornherein bemerke ich, dafs ich die Ansicht derer, welche diese Lösungsweise der Regeldetri-Aufgaben für leicht halten, nicht teile.

Wenn der von mir hochgeschätzte, nunmehr verewigte Seminarlehrer Pickel im VIII. Schuljahre von Rein (I. Aufl. S. 158) sagt: »Das Schlufsverfahren ist sehr einfach und wird auch von den schwächeren Schülern ohne Schwierigkeit begriffen«, so mufs ich dem widersprechen. Ich habe unter sehr verschiedenaltrigen Schülern Jahr für Jahr die Erfahrung gemacht, dafs gerade das Schliefsen der Mehrzahl der Schüler, auch noch den kaufmännischen Lehrlingen, ja selbst vielen Teilnehmern (Unteroffizieren) einer Kapitulanten-Schule, schwer fällt.

Ich gebe zu, dafs eine Ursache, möglicherweise die Hauptursache, in dem Umstande liegt, dafs die den einzelnen Aufgaben zu Grunde liegenden Sachverhältnisse den Schülern nicht hinreichend klar sind, dafs wir Lehrer hinsichtlich dieser Verhältnisse oft zu viel voraussetzen und die hierfür erforderliche Zeit aufzuwenden scheuen, in der guten Absicht, dem Rechnen selbst nicht zu viel abzubrechen.

Ein Hauptgrund der beklagten Thatsache liegt ferner in den meisten Aufgabensammlungen, nämlich darin, dafs die Regeldetri-Aufgaben aus den verschiedensten Geschäftsgebieten kunterbunt auf einander folgen, als hätten die Verfasser es geradezu darauf abgesehen, dem Hineindenken der Schüler in die mannigfaltigen Sachverhältnisse möglichst grofse Schwierigkeiten zu bereiten. Berechnungen des Lohnes, des Preises und Werts, des Gewichts, des Längenmafses u. a. m. wechseln ununterbrochen in so rascher Folge mit einander ab, dafs fast jede Aufgabe eine Erklärung nötig macht. Ebenso tritt die algebraische Ausdrucksweise nicht selten zu früh auf, wodurch die richtige Beurteilung des vorliegenden Sachverhältnisses erschwert wird.

Die Schwierigkeiten, die einem beim Rechnen am Bruchstrich entgegentreten, sind mehrfach und verschiedener Art. Sie be-

Digitized by Google

treffen die Bildung der Ansatzform, die Bildung der richtigen Schlüsse, die Sicherheit darüber, welche Zahlen über, welche unter den Strich zu setzen sind, die Benutzung sich bietender Vorteile.

Es ist nicht meine Absicht, alle in Rede stehenden Punkte eingehend und erschöpfend zu erörtern, sondern ich begnüge mich, auf einige, mir besonders wichtig dünkende aufmerksam zu machen.

Die ersterwähnte Schwierigkeit betr. die Bildung des schriftlichen Ansatzes kann jedenfalls am leichtesten überwunden werden — ich bemerke, dafs ich im folgenden nur die einfache Schlufsrechnung im Auge habe —. Ihr kann man am besten begegnen, wenn man mit der Übung im Ansatzmachen schon bei der einfachen Multiplikations- und Divisions-Regeldetri beginnt. Gewöhnlich meint man, hier sei es unnötig, einen Ansatz bilden und niederschreiben zu lassen, weil das Kind auf den ersten Blick sehe, dafs eine einfache Multiplikation resp. Division vorliege. Dessenungeachtet sollte man die Zeit und Mühe, hier schon einige der Aufgaben in einen Ansatz stellen zu lassen, nicht scheuen.

Durch die bei jeder Aufgabe wiederkehrende Frage:

Was kommt ins zweite Glied?
Wonach ist hier gefragt?

wird die Unsicherheit im Ansatzbilden schliefslich beseitigt. Sobald die gewünschte Sicherheit erlangt ist, bleiben diese Hilfsfragen selbstverständlich weg.

Gröfsere Schwierigkeiten sind bei dem oben zu zweit genannten Punkte, beim Schliefsen selbst und bei dem Setzen der Zahlen an den Strich zu überwinden.

Nicht wenige Schüler bleiben sich lange darüber unklar, mit welcher Zahlgröfse sie am Bruchstriche den Anfang zu machen haben. Hiergegen wendete der früher wohlbekannte Rechenmeister, Oberlehrer Stubba, welcher vor und während der Regulativ-Periode den Rechenunterricht im Bunzlauer Seminar erteilte, folgendes Mittel an.

Jede Auflösung wurde mit der Überlegung begonnen: »Das, wonach gefragt wird, kommt *über* den Strich.« »Wonach wird hier gefragt?« »Nach Geld.« »Also kommt *das Geld* über den Strich. Ich schreibe also *über* den Strich« (nun kommt die ins zweite Glied des Ansatzes zu stellende Summe).

Schwerer zu überwinden ist die Ungeschicklichkeit, ja Unfähigkeit vieler Schüler im Bilden der Schlüsse und, im Zusammenhange damit, das richtige Anschreiben der bezüglichen Zahlgröfsen entweder über oder unter den Strich. Jene Unfähigkeit hat zum Teil darin seinen Grund, dafs beim Dividieren zwar das Teilen und Messen fleifsig geübt, dagegen das Vergleichen wenig oder

nicht getrieben wird. Und doch ist das vergleichende Schätzen zweier verschiedener Zahlgröfsen ebenso bildend als unentbehrlich. Geradezu eine Vorbedingung für das Bilden richtiger Schlüsse bildet die Gewandtheit im Vergleichen wie z. B.

2 ist von 10 der 5.,
„ 12 der 6.,
„ 20 der 10.,
„ 40 der 20.,
„ 50 der 25. Teil

oder:

100 ist von 2 das 50-,
„ 4 das 25-,
„ 5 das 20-,
„ 10 das 10-,
„ 25 das 4fache. —

Nicht wenige Schüler, das gilt besonders von den Kindern der landwirtschaftlichen Arbeiter, der Tagelöhner, Handlanger, Pferdeknechte u. a., deren Eltern wie das liebe Vieh gedankenlos in den Tag hineinleben, welche daher zu Hause gar keine Anregung zum Denken empfangen, müssen selbst in den einfachsten Schlüssen geübt werden. Sie müssen bei jedem einzelnen Schlusse zu dem betr. Denkakt förmlich genötigt werden, nämlich zu der Überlegung: mufs hier mehr oder weniger herauskommen, multipliziert oder dividiert werden, und warum? Um dieser Denkschwachen und -Trägen willen ist nicht allein notwendig, dafs jeder einzelne Schritt der Auflösung besonders niedergeschrieben werde, sondern es mufs derselbe auch jedesmal begründet und bestätigt werden, durch die Anführung des allgemeinen Schlusses, z. B., je mehr Ware man kauft, desto mehr Geld man giebt, oder umgekehrt: je weniger Ware man kauft, desto weniger Geld man geben mufs.

Veranschaulichen wir es an einem Beispiele. Die Aufgabe heifse: 5 kg Kaffee kosten 14 ℳ, wieviel kosten 8 kg? Der Ansatz ist

5 kg kosten 14,00 ℳ
8 „ = ?

Die zu bildenden Schlüsse sind folgende;

5 kg kosten 14 ℳ

1 „ = $\frac{14 ℳ}{5}$

8 „ = $\frac{14 ℳ . 8}{5}$

mündlich.

Wir beginnen mit der Bedingung; sie heifst: 5 kg kosten 14 ℳ. — Da kostet 1 kg, das ist von 5 kg der 5. Teil, auch den 5. Teil des Geldes. — Da kosten 8 kg, d. i. von 1 kg 8 mal so viel, auch 8 mal so viel Geld.

Für Unfähige im Denken genügt, wie schon gesagt, das noch nicht. Da empfiehlt sichs, hinter dem ersten Schlusse: da kostet

Digitized by Google

1 kg den 5. Teil des Geldes, den allgemeinen Satz: »denn je weniger Ware man kauft, desto weniger Geld man giebt«, hinter dem zweiten Schlufs die Regel: »denn je mehr Ware man kauft, desto mehr Geld giebt man«, gewissermafsen als Bestätigung nachfolgen zu lassen.

Weiter ist's nötig, dafs diese Lösung zusammenhängend erst mündlich von einzelnen oder der ganzen Abteilung wiederholt, sodann von allen, und zwar mit Angabe der einzelnen Lesezeichen, niedergeschrieben werde, anfangs unter korrespondierendem Aufschreiben durch einen der besseren Schüler oder durch den Lehrer selbst an der Wandtafel.

Diese Arbeit würde also lauten wie folgt:

Auflösung einer Rechenaufgabe.

5 kg kosten 14 ℳ. — Da kostet 1 kg, das ist von 5 kg der 5. Teil, auch den 5. Teil des Geldes; denn je weniger Ware man kauft, desto weniger Geld man giebt $\left(= \frac{14\ \mathcal{M}}{5}\right)$. — Da kosten 8 kg, das ist von 1 kg 8 mal so viel, auch 8 mal so viel Geld; denn je mehr Ware man kauft, desto mehr Geld mufs man geben $\left(= \frac{14\ \mathcal{M} \cdot 8}{5}\right)$. —

Auf diese Weise führt man, wenn solche Lösungen fort und fort geübt werden und die führende Thätigkeit des Lehrers mehr und mehr dabei zurücktritt, die Schüler sicher zur Bildung der notwendigen Schlüsse. Damit ist jedoch die Unklarheit der schwächeren Schüler darüber, wohin die in Rede stehenden Zahlen am Strich zu setzen, leider noch nicht beseitigt, wenn auch immer wieder darauf aufmerksam gemacht wird, dafs alles, womit dividiert werden soll, unter den Strich, womit multipliziert werden soll, über den Strich kommen mufs. Diese bisweilen noch in den oberen Klassen vorkommende Unsicherheit hängt damit zusammen, dafs das Rechnen mit den gemeinen Brüchen in der Gründlichkeit und Ausdehnung wie früher nicht mehr betrieben wird.

Als ein zweckmäfsiges Mittel zur Bekämpfung dieser Unsicherheit empfehle ich folgendes. Ehe ich den Bruchsatz selbst anwende, lasse ich längere Zeit die Ergebnisse der einzelnen Schlüsse durch die entsprechenden arithmetischen Zeichen ausdrücken; also

nicht:	sondern:
1 kg kostet $\frac{14{,}00\ \mathcal{M}}{5}$,	1 kg kostet 14,00 ℳ : 5,
8 „ kosten $\frac{14{,}00\ \mathcal{M} \cdot 8}{5}$,	8 „ kosten 14.00 ℳ : 5 . 8.

Hierauf wird das Endresultat = 14 ℳ : 5 . 8 von einem Schüler an der Wandtafel an einen Strich gesetzt mit dem von einem andern Kinde gegebenen Hinweise: das, womit multipliziert werden soll, kommt oben hin, womit dividiert werden soll, kommt unten hin, also unter den Strich. — Sodann erst beginnt die spezielle Ausrechnung, die Multiplikation und Division.

Erst wenn die Kinder die notwendige Sicherheit in diesem Lösungsverfahren erlangt haben — und die kommt nicht so bald — darf man dies umständliche ausführliche Verfahren verlassen und die Lösung sofort am Strich beginnen.

Schliefslich bemerke ich noch, dafs ich die Lösung der Regeldetri-Aufgaben vermittelst des Proportionsansatzes nicht nur für nicht schwerer, sondern sogar für leichter halte, und mich daher nicht wundere, wenn von verschiedenen Rechenlehrern an Stelle des Rechnens an einem Strich andere Lösungsweisen empfohlen werden.

III.

Das Wesen des Gefühls.

Von J. Hübener in Miltitz.

In Anbetracht des starken Einflusses mehr oder minder materialistischer Grundsätze auf die Psychologie ist es unerläfslich, der Wesensbestimmung des Gefühls einleitungsweise eine kurze Erklärung darüber vorauszuschicken, wie sich die positive Psychologie zu den Angeboten zu verhalten hat, die ihr von Seiten der Physiologie gemacht werden. Von der Physiologie wird der Psycholog gern annehmen, was annehmbar ist, aber von ihr die methodischen Grundsätze herübernehmen und auf das seelisch-geistige Leben übertragen ist ein Fehler, der die Psychologie schliefslich aus den Angeln hebt. Nur zu oft wird der Fehler begangen, nur zu berechtigt ist daher der Hinweis auf die Gefahr, die in der physiologischen Methode liegt.

Nicht eine Summe physiologischer Resultate, auch nicht ein Überblick über die umfangreiche physiologische Litteratur der Gegenwart ist zu geben, aber auf eine — vielleicht typische — Erscheinung der letzteren, Alfred Lehmann, die Haupt-

Digitized by Google

gesetze des menschlichen Gefühlslebens, Leipzig 1892, gehen wir deshalb gern ein, weil die klar und übersichtlich geschriebene Schrift über den physiologischen Standpunkt der neuesten Zeit zu unterrichten geeignet ist, und ferner deshalb, weil Lehmann sich eingangs mit Herbart auseinandersetzt, und es von lebhaftem Interesse ist, zu beobachten, dafs auch die streng physiologische Methode mit Herbart, der ihr doch weit entgegengekommen ist, nicht ins Reine kommt. Und nicht geringen Wert hat jenes Werk auch deshalb für uns, weil es die Unfähigkeit der Physiologie, genauen Aufschlufs über seelische Zustände zu geben, ins hellste Licht stellt.

Unter emotionellen Zuständen, oder unter Gefühlstönen versteht Lehmann (§ 20) »psychologische Abstraktionen, Lust und Unlust, von den intellektuellen Zuständen isoliert gedacht und durch ihren Gegensatz zu diesen gedacht«. In diesem und andern Sätzen kennzeichnet sich der Anti-Herbart'sche Standpunkt. Es ist der Versuch gemacht, die Zustände des Gefühls und des Intellekts zwar als verbunden, aber nicht als ineinander aufgehend darzustellen. Diese uns wertvolle Unterscheidung erweist sich aber im weiteren Verlauf für die Psychologie als eine tote Frucht; denn die Motive, welche Lehmann für das Gefühlsleben gegen Herbart glaubt aufstellen zu können, sind ja lediglich dem physischen Gebiet entnommen.

Vor die Frage gestellt, ob der Gefühlston eine psychische Reaktion auf die Vorstellungen sei, verweist Lehmann auf zwei Möglichkeiten, a) dafs der Gefühlston von einem neuen psychophysischen Prozefs kommt, der durch die Bewegung im Sensorium, an welches die Vorstellungen gebunden sind, hervorgerufen wurde, und b) dafs er das Ergebnis einer rein psychischen, von materiellen Vorgängen unabhängigen Thätigkeit sei, die durch die Vorstellung in der »Seele« eingeleitet wurde. Die letztere wird als »höchst unwahrscheinlich« bezeichnet, und ohne, worauf es angekommen wäre, deren Unmöglichkeit zu erläutern, wird nun der Versuch unternommen, das Gefühlsleben im psychophysischen, oder genau genommen, im physischen Prozefs zu suchen. Wenn nun vor allem die Organe und ihre Veränderungen in Betracht kommen, so ist es folgerichtig geurteilt, wenn auch der beständige Stoffwechsel in den Organen, wenn also die Ernährungsthätigkeit des menschlichen Organismus zu berücksichtigen ist. Dann »läfst sich eine recht wahrscheinliche Hypothese aufstellen.« Und wirklich ist nun in § 208 die Definition gegeben:

»Lust ist die psychische Folge davon, dafs ein Organ während »seiner Arbeit keine gröfsere Energiemenge verbraucht, als die »Ernährungsthätigkeit ersetzen kann; Unlust dagegen ist die »psychische Folge jedes Mifsverhältnisses zwischen Verbrauch und »Ernährung . . .«

Digitized by Google

Eine Beschränkung erfährt dieser Satz allerdings in § 213, wo zugegeben wird, dafs bei komplizierten Gefühlen ein gewisser »Rest« vorhanden sein könne, der nicht von physischen Verhältnissen herzurühren brauche. Aber es werde »unwissenschaftlich »sein, für diesen Rest ein besonderes Causalverhältnis aufzustellen, »solange kein Hindernis bestehe, dieselben auf die nämliche Weise »wie alle anderen emotionellen (d. i. Gefühls-) Zustände aufzu»fassen.« Eine Konzession an das psychische Leben ist hierin gegeben, aber das Endergebnis, zu dem Lehmanns Gefühlslehre führt, ist doch schliefslich dies, dafs das Gefühl in erster Linie durch Veränderungen der Organe und der damit verbundenen Ernährungsverhältnisse entsteht. Das ist also die angekündigte Hypothese, von der es pag. 151 heifst:

»Es leuchtet aber ein, dafs, wenn wir nicht wenigstens eine »mögliche Hypothese aufstellen können, so geht uns in der That »alles Verständnis ab. Sich dadurch über die Schwierigkeit hin»wegzuhelfen, dafs man das Gefühl für ein Vermögen erklärt, die »Beziehungen der Vorstellungen zu den seelisch-körperlichen Zu»ständen zu schätzen, hilft augenscheinlich nichts, denn dann mufs »man ja fragen, wie eine solche Schätzung zustande kommt. Und »hierauf ist noch keine Antwort gegeben, die Sache ist ein reines »Rätsel.«

Uns fällt hierbei zweierlei auf: erstens, dafs der Verfasser von dem Bedürfnis der Hypothese — sagen wir lieber, von dem Bewufstsein, eine Erklärung geben zu müssen, nicht loskommt, und sodann, dafs er die Annahme, das Gefühl sei ein Schätzungsvermögen, nicht gründlich widerlegt. Mit der Gegenfrage »wie solche Schätzung zustande kommt«, ist diese, schon um Lotzes willen ernstlich zu berücksichtigende Erklärung keineswegs abgethan, höchstens für den Physiologen abgethan, weil sich durch physiologische Experimente hier nichts finden läfst. Das ist aber eben das *πρῶτον ψεῦδος* des lediglich physiologischen Verfahrens, dafs es da, wo die physiologischen Beweisgründe an ihre Grenze kommen und nun mit den Elementen des psychischen Lebens ernstlich gerechnet werden mufs, Halt zu machen befiehlt, und die nun einfallende psychologische Wissenschaft als unwissenschaftlich brandmarkt.

In der, ebenfalls in Dänemark erschienenen, 1887 verdeutschten Schrift von Lange, über Gemütsbewegungen, welche den physiologischen Standpunkt wohl noch schärfer betont, erfahren wir schon aus der Erklärung, dafs »die körperlichen Störungen die Gemütsbewegung sind«, zur Genüge, dafs die Voreingenommenheit des Materialismus der freien wissenschaftlichen Prüfung Zügel angelegt hat. Eine zuverlässige Ausbeute für positive Psychologie wird auch von dieser Seite nicht zu erheben sein, aber um die bisweilen zutage tretende Ratlosigkeit des modernen Standpunktes

Digitized by Google

und zugleich die Nichtübereinstimmung der beiden Genannten ins Licht zu stellen, seien nur folgende, bei Lehmann zitierte Worte Langes wiedergegeben (Lange pag. 75 a. a. O.):

»Ganz natürlich (dafs derselbe Affekt sich auf verschiedene »Weise äufsern kann); denn eine und dieselbe Ursache wirkt ver»schieden auf die Gefäfsnerven der verschiedenen Menschen, da »diese nicht bei allen gleich reagieren, und aufserdem der Impuls »auf seinem Wege durch das Gehirn zum vasomotorischen Zentrum »von früheren Eindrücken verschieden beeinflufst wird, unter der »psychologischen Form von Erinnerungen oder Ideenassozia»tionen.«

Lehmann ist darüber ganz entsetzt und sagt: »ein deut»licheres Eingeständnis der psychischen Faktoren läfst sich kaum »verlangen.« Und darin hat er recht. Ein Physiolog streng materialistischer Richtung sollte Erinnerungen oder Ideenassoziationen nicht so schnell heranziehen, wenn Muskel- und Gefäfsveränderungen nicht genügende Erklärungen geben. Damit widerlegt doch Lange seine Grundanschauung, nach der das psychische Leben mit den Körperbewegungen identisch sein soll. Wunderbar, dafs der Materialismus sich in dieser Weise äufsert und die Unzulänglichkeit seiner Methode so offenherzig verrät! Jedenfalls verdienen aber solche und ähnliche Worte, die, selbst wenn sie etwas in Übereilung geschrieben sind, einen tiefen Einblick in die geistige Werkstatt gewähren, etwas tiefer gehangen zu werden. Sie stärken uns in unserer Überzeugung und sind bei der gegenseitigen Kontroverse nicht zu unterschätzende Waffen.

Über das eigentliche Wesen des Gefühls werden wir in der physiologischen Psychologie keinen Aufschlufs finden, ja nach den offenen Bekenntnissen der Vertreter der letzteren gar nicht suchen dürfen. Die Ausgangspunkte sind eben zu verschieden. Allein, wenn wir den Vorwurf erheben, dafs man sich von jener Seite so entschieden gegen rein psychologische Argumente verschliefst, so wollen wir uns nicht desselben Fehlers unsern Gegnern gegenüber schuldig machen und gern Belehrung annehmen hinsichtlich des Einflusses, den körperliche Funktionen auf die seelischen ausüben oder umgekehrt.

Es liegt uns im Rahmen dieser Untersuchung nicht ob, alle die physiologischen Ergebnisse, welche der Psycholog zu beachten hat, aufzuzählen. Das gehört unseres Erachtens in eine Psychophysik. Nur darauf sei im Rückblick auf die neuesten Resultate aufmerksam gemacht, dafs die Experimente, wie sie Lehmann mit grofser Genauigkeit ausgeführt hat, Beziehungen, welche zwischen Gefühl und Blutgefäfsen bestehen, nachgewiesen haben, die für die Analyse des Gefühls nach Seiten der Stärke und Veränderung, unentbehrlich sind. Den Beweis, dafs bei Schreck die Gefäfse eine Zusammenziehung, bei Freude eine Erweiterung er-

Digitized by Google

fahren, liefert ja schon der Atmungsprozefs. Wie frei und tief atmen wir auf, wenn eine Sorgenlast weicht und das Gefühl der Freude entbunden wird, und wie kann der Atem stocken, wenn der Alp jähen Schreckens auf uns stürzt! Aber wie die Atmung unter physischen Eindrücken verändert wird, so auch das Gefäfssystem, so mithin auch das Körpervolumen. So beobachtet Lehmann an einem in Wasser getauchten Arm die Anschwellung desselben bei Scherz oder Freude, wie andererseits Zusammenziehung bei Schreck oder Schmerz mit Hilfe des steigenden oder fallenden Wasserstandes des betreffenden Wasserbehälters. Derartige Kontrole von Affekten bedeutet zweifelsohne eine Bereicherung der Beobachtungsmittel, wie andererseits der Wink, Ernährung und Stoffwechsel mit der Gefühlsbetonung zu vergleichen, vollste Berücksichtigung verdient. Dafs Hunger reizbar stimmt, dafs Sättigung das Gefühl der Behaglichkeit hervorruft, ist ja bekannt. Aber weniger wird es oft beachtet, wie auch kleinere Organe, durch Atrophie oder Hypertrophie, oder gar verborgene entzündliche Zustände die Stimmung des Menschen, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, in Beschlag nehmen. Die Kenntnis der Gemütskrankheiten, aber auch die Beobachtung von Charakteren, zumal im Kindesalter, hat von der Klarstellung jener Erscheinung mannigfache Bereicherung zu gewärtigen.

Ungescheut wird man derartige Ergebnisse in der Psychologie buchen, solange man nicht von den falschen Schlufsfolgerungen, die einem immer wieder als naturnotwendig empfohlen werden, überrumpelt wird, d. h. solange der Zusammenhang und die gegenseitige Beziehung zwischen Leib und Seele nicht verwechselt wird mit bedingungsloser Abhängigkeit der letzteren von jenem.

Und nun zur Beschreibung und Wesensbestimmung des Gefühls selbst.

Die uns vorliegende Frage kann nicht durch Autoritäten allein beantwortet werden, aber die geschichtliche Entwickelung, die sich in jeder Wissenschaft beobachten läfst, legt die Anknüpfung an die Persönlichkeiten nahe, welche bestimmend und belebend oder gar reformierend auf ein Wissensgebiet eingewirkt haben. Es ist nicht möglich, eine genauere Darstellung des Gefühlslebens zu geben, ohne auf Hermann Lotze, den medizinisch wie philosophisch gleich tüchtig geschulten Psychologen, einzugehen. Obwohl wir Lotzes Gesamtanschauung, wie sie im dreibändigen Mikrokosmos entwickelt ist, nicht für unanfechtbar hinstellen wollen, so berühren uns doch Lotzes Entwickelungen aus dem Grund so wohlthuend, weil sie mit einer hervorragenden Vielseitigkeit (cf. z. B. die völker-psychologischen Elemente im Mikrokosmos) eine grofse Vorsicht im Argumentieren und viel Zurückhaltung inbezug auf Resultate verbinden, und darum den Autor als einen gründlichen und gewissenhaften Forscher empfehlen. Nach dieser

Digitized by Google

Seite zeichnete sich auch die im Jahre 1842, leider nicht wieder aufgelegte Medizinische Psychologie Lotzes aus, in welcher der einseitige Standpunkt Herbart'scher Psychologie ebenso sachlich als bestimmt widerlegt wird und dabei die Funktionen des Seelenlebens, also auch das Verhältnis von Fühlen und Vorstellen in ein helleres Licht gestellt werden, als es in der Dunkelkammer einer durchweg monistischen Philosophie möglich ist.

Gegenüber der Herbart'schen Psychologie scheidet Lotze klar die Vorstellung vom Gefühl. Welchen ganz andern Standpunkt er einnimmt, wie er seine Geistesarbeit nicht subjektiv, sondern objektiv bestimmt sein läfst, geht schon aus dem einen für Lotze bezeichnenden Satz im 13. Kapitel, welches vom »physisch-psychischen Mechanismus« handelt, hervor, in dem er bekennt: »Wir haben nur das Vorhandene aufzufassen, und »da erkennen wir allerdings an, dafs alles Sein ein Wunder ist, »dessen Geschehensein wir voraussetzen müssen, dessen Entstehen »aber höchstens als Thatsache von uns anerkannt, nie aber in »der Weise seines Hergangs enträtselt werden könnte.« Liegt in diesen Worten eine Gewähr dafür, dafs mehr oder minder willkürliche Grundsätze den wissenschaftlichen Prozess nicht stören werden, so ist andererseits der Ausdruck physisch-psychisch, d. h. die damit gegebene Unterscheidung von Physis und Psyche ein Hinweis darauf, dafs den Erscheinungen des geistigen Lebens das Recht gewahrt bleiben soll, welches der Materialismus bestreitet.

Bei der Trennung des Vorstellens vom Fühlen war Lotze gezwungen, sich zunächst mit den beiden Grund-Hypothesen Herbarts auseinanderzusetzen, wonach einmal die Seele ein reales Wesen ist mit einfacher unveränderlicher Qualität, wonach zum andern die Selbsterhaltung, bez. die Lebensbethätigung der Seele in Vorstellungen besteht. Gegen die erste Grund-Hypothese Herbarts wendet Lotze ein: »Mag die Veränderlichkeit »aus den Substanzen der äufseren Welt völlig eliminiert werden, ge»rade aus der Natur der Seele ist sie nicht zu entfernen, so lange »man zugiebt, dafs Vorstellen eines Gegenstandes ein anderer »innerer Zustand der Seele sei, als das Vorstellen eines Anderen.« Wäre die Seele ein Unveränderliches, so wüfste man ja auch nicht, wie die Thatsache des Lebens mit dem Seelenbegriff verbunden werden könnte; denn Leben ist nicht sterile Ruhe, sondern eine Bewegung, die sich durch Ausscheiden und Aneignen (cf. Stoffwechsel der Pflanzen), durch Wachsen und Sich-Entfalten als eine Veränderungs-Erscheinung zu erkennen giebt. Die Unveränderlichkeit der Seele hätte für das Menschengeschlecht keine geringeren Folgen als das Aufhören aller Erziehung, ja, als ein Aufhören von Lernen und Erfahren.

Gegen Herbarts zweiten Hauptsatz wendet Lotze ein:

»Wäre die Seele unveränderlich, so könnte sie weder über-

»haupt jemals in einem Vorstellen bestehen, noch viel weniger »aber würde dies Vorstellen ein Verschiedenes sein können nach »der Verschiedenheit der Umstände, die ja wirkungslos sind.« Was Herbart nicht gethan, holt Lotze nach, er zieht die unerbittliche Konsequenz von dem Prinzip der Unveränderlichkeit der Seele. Dieser zwingenden Logik, die dem Gegner den Grund unter den Füfsen wegzieht, wird man willig Gehör schenken, wenn sie des Weiteren die Bewegungen der Seele zergliedert. Es heifst in demselben § 13, Seite 156: »Ein Motiv ferner, Gefühle »oder Strebungen nur als Folgen von Vorstellungen zu fassen, »konnte nur in der Einheit der Seele liegen, die eine Identität »ihres Thuns geböte. Sind aber der Seele so verschiedene »Leistungen, wie die Empfindungen der Farben und Töne primitiv »möglich, so liegt darin, dafs diese Leistungen doch unter den »gemeinschaftlichen Allgemeinbegriff der Vorstellungen zusammen»fallen, nichts, was der Einheit der Seele wesentlich günstiger »wäre, als wenn sie daneben gleiche primitive Fähigkeiten zu »wollen und zu fühlen besäfse, die mit der des Vorstellens auch »noch als Modifikationen des allgemeinen Bewufstseins zusammen»zufassen wären.«

Von den Vertretern der Herbart'schen Richtung mag hierbei wohl der Vorwurf erhoben werden, dafs Lotzes Psycholoige sich der Kant'schen Theorie von verschiedenen Seelenvermögen nähere, dafs er sich mithin mehr im Rückschritt als im Fortschritt bewege. Dafs dieser Vorwurf nicht trifft, dürften schon die letzten Worte des zitierten Satzes »Modifikation des Bewufstseins« genügend beweisen. Ebensowenig als Lotze der Einseitigkeit der monistischen Philosophie beipflichtet, ebensowenig tritt er für Kants Einseitigkeiten ein. Das verbietet ihm seine streng empirische Methode, mit welcher er die materialistischen ebenso wie die spiritualistischen Spekulationen weit überflügelt.

Übrigens bleibt das pro und contra der Kant'schen Potenzenlehre in gegenwärtiger Untersuchung aufser Betracht; von einzelnen Kräften, deren Resultate die Seele wäre, reden wir keineswegs, sondern halten fest an der Einheit der Seele, deren Gefährdung uns nach dem später Entwickelten nur Voreingenommenheit vorwerfen kann; wir wollen nur darüber Klarheit zu schaffen suchen, dass die Seele nicht eine, sondern verschiedene Lebensfunktionen besitzt. Der Gewinn, der dabei erzielt werden soll, ist der, dafs wir der Seele so zu sagen nicht nur ins Auge, sondern ins Herz blicken wollen, dafs wir den Mechanismus des Vorstellungslebens nicht für die Hauptfunktion oder gar für das Wesen derselben halten, sondern es lernen, dem Seelenleben direkt an den Puls zu fühlen, d. h. die Seele da zu beobachten, zu verstehen und zu beeinflussen, wo sie sich un-

mittelbarer als im Vorstellen zu erkennen giebt, nämlich im Gefühl.

Um das Verhältnis von Vorstellen und Fühlen richtig zu beurteilen, ist es notwendig, sich zuvor über den Vorgang der Empfindung Rechenschaft zu geben. Lotze unterscheidet, auch hierin seine wissenschaftliche Exaktheit verratend, sieben einzelne Momente; erstens den äufseren Reiz und zweitens die durch den Reiz bewirkte physische, scil. mechanische Veränderung des berührten Organs, z. B. das Schwingen des durch den Ton getroffenen Trommelfells in unserm Ohr. Drittens den empfindungserzeugenden Nervenprozefs oder die Fortleitung des Reizes, viertens den Übergang des Nervenprozesses in das Zentralorgan, fünftens den unbewufsten Seelenzustand, wo der sich aufdrängende Eindruck die Reizschwelle des Bewufstseins noch nicht erstiegen hat, sechstens das Überschreiten jener Reizschwelle und damit verbunden das bewufste Empfinden oder die einfache Empfindung, und siebentens, worauf wir besonderen Wert zu legen haben, die Aufmerksamkeit. Diese genaue Analyse der Empfindung liefert zunächst den Beweis, dafs man es beim Empfinden doch mit einem einigermafsen komplizierten Vorgang zu thun hat, den man nicht ohne weiteres erklären kann mit dem Hinweis auf die Telegraphie; der Fortschritt von Reiz zu bewufster Empfindung ist, wenn auch vergleichbar, so doch nicht gleich dem Verhältnis der Aufgabestelle zur Leitung und Aufnahmestelle des telegraphischen Zeichens. Und andererseits kann man sich angesichts der mannigfachen Übergänge, vor allem des einen Überganges aus Molekularbewegung in Bewufstsein der Besorgnis nicht entschlagen, dafs die Berechnung des psychichen Geschehens, dafs z. B. die Anknüpfung der Gefühle an bestimmte Gröfsen der Erregung etwas äufserst problematisches ist. Wird man auch von Proportionen zwischen Sinnenreiz und Empfindung reden dürfen, vor Aufstellung bestimmter Gleichungen wird man sich schon deshalb hüten müssen, weil Reize überhaupt schwer mefsbar sind. Geschmack und Geruch sind gar nicht mefsbar, Gehör- und Gesichts-Eindrücke sind nur relativ mefsbar, das Gefühl (der Tastsinn) empfindet nach Webers Angaben bei 30 Sekunden Pause noch die Differenz von 29 : 30. Dies ist aber die äufserste Grenze. Wie schwer gerade auch hinsichtlich des letzteren, des Tastsinnes, absolute Differenzbestimmungen sind, merken wir an der Unfähigkeit, plötzlich eintretende Temperaturdifferenzen genau nach Graden zu benennen. Wohl werden Unterschiede, feine wie grobe, rasch bemerkt, aber das wievielmehr oder wievielweniger vermögen wir nicht anzugeben.

Es läfst sich ja bis zu einem gewissen Grade von Erregungs-Gröfsen reden, sowie auch der Turner seine Muskelkraft mit Gewichtsgröfsen mifst, aber die Anwendung mechanischer Prinzipien

Digitized by Google

bekommt doch den Anstich der Prinziplosigkeit, wenn dabei stillschweigend vorausgesetzt ist, dafs alles rein mechanisch zugeht. Wer sagt uns denn, dafs die Nerventhätigkeit eine einfache, gradlinige Bewegung sei, wer will leugnen, dafs der Übergang aus Bewegung in Bewufstsein vielmehr an chemische als an mechanische Veränderung erinnert? Und wenn endlich eine so eigenartige Kraft, die aus den von aufsen kommenden Bewegungen schlechterdings nicht zu erklären ist, die Aufmerksamkeit hinzukommt, so ist der realistischen Psychologie das Berechnen der Empfindungen und damit der Vorstellungen aufserordentlich erschwert. Die vorhandenen Gröfsen sind nicht so fassbar, als man wähnt. Gleichwohl hat man sie durch Postulat und durch Spekulation zu bestimmen versucht, aber damit das Vertrauen zur mathematischen Psychologie gewifs nicht gesteigert.

Wenn nun der Versuch gemacht werden mufs, die Natur oder das Wesen des Gefühls im Unterschied vom Wesen der Vorstellungen zu beschreiben, so ist zunächst auf die bequeme Hilfe eines festbestimmten Erkenntnisprinzips Verzicht zu leisten, ist ein so einfaches Operieren, wie es mit Vorstellungen möglich ist, zunächst ausgeschlossen. Das darf aber nicht hindern, das Gefühlsleben immer von neuem zu beschreiben und zu sezieren; und wenn bei solcher Untersuchung die verschiedensten Erscheinungen herangezogen werden, wenn physiologische, philosophische und praktische Gesichtspunkte nicht immer völlig auseinander gehalten werden können, so sind wir uns der dadurch bedingten Schwierigkeit sehr wohl bewufst, fühlen uns aber bei solch' einem suchenden Sezieren frei von dem Vorwurf einer vorurteilsvollen Spekulation.

Die scharfe Unterscheidung des Fühlens vom Vorstellen setzt eine ebensolche Unterscheidung des Fühlens vom Empfinden voraus. Nach der oben gegebenen Erklärung des Empfindungsvorganges ist die Empfindung, sofern sie von der fühlenden Seele noch nicht aufgenommen ist, ein mechanischer Vorgang und der Inhalt der Empfindung ist ein gleichgiltiges Etwas, während das Gefühl die ihm gebotenen Empfindungen eben aus der Gleichgiltigkeit heraushebt, sofort mit dem Mafsstab von Lust und Unlust bemifst und mit dem Ich in Beziehung setzt. Der Empfindung wird dadurch eine Qualität, ein Wert zuerkannt, der an und für sich nicht in der Empfindung liegt, nicht in ihr liegen kann, weil sie lediglich mechanischer Prozefs ist. Die Empfindung erhält, sobald sie vom Bewufstsein aufgenommen wird, eine neue Qualität, die nun aus dem inneren, dem psychischen Leben, nicht aber aus physischen Verhältnissen erklärt werden kann.

Wie es aber unmöglich ist, aus Empfindungen die Gefühle zu erklären, so wäre es ferner nicht unmöglich, dieselben aus den Vorstellungen zu konstruieren. Wenigstens,

wenn die Seele nur als intelligentes, d. h. mechanisch rechnendes Wesen aufgefafst wird, so läge doch kein Motiv vor, »die Ver»änderungen, die sie erfährt, jemals anders wahrzunehmen, denn »als gleichgiltige Vorstellungen.« Lotze p. 234.

Wohl kommen Vorstellungen und Gefühle in der Regel verbunden vor, wie überhaupt die Seelenfunktionen fortwährend einander kreuzen oder berühren. Darin liegt ja eben so viel Reizvolles, dafs es im Mikrokosmos hinundher wogt wie im Makrokosmos, dafs drinnen in der Seele Elemente arbeiten und ringen, die sich schwer analysieren lassen, die aber auch den Materialisten in Versuchung führen können, »sich einmal der Jagd auf den Geist schuldig zu machen.« Aber damit ist doch die Ansicht, Vorstellen und Fühlen verhalte sich wie Ursache zur Wirkung, weder logisch noch empirisch erhärtet. Unsere Gefühle halten doch, wie wir alle erfahren, gar nicht gleichen Schritt mit den Vorstellungen, sondern haben ihre eigenen Höhen- und Tiefpunkte. Heute z. B. lassen mich bestimmte Vorstellungen, etwa die Sorge um das Gelingen einer Arbeit, ganz kalt, und morgen wühlen sie mein Innerstes auf, dafs ich vor Unruhe nicht weifs wohin. Herbarts Theorie, wonach an dem einen Tage günstige Hemmungen, am andern Schrecken erregende Vorstellungs-Steigerungen eingetreten sein müfsten, reicht hier natürlich nicht aus, wo sich das Drängen und Treiben einer andern, innern Kraft so unmittelbar zu erkennen giebt. Es verhält sich, wie Lotze § 36 ausführt, eben nicht so, dafs unsere Gedanken in einem beständigen Wechsel von Verdunkelung und Erhellung sich bewegen und in den mannigfachsten Kombinationen einander erzeugen. »Eine innere Zusammenhangslosigkeit des Seelen»lebens würde die Folge dieser unwürdigen Hin»gabe des Geistigen an die Veränderungen der »materiellen Substanz sein, und wir tragen da»her kein Bedenken, jener Ansicht die ent»gegengesetzte von einer Fähigkeit der Seele »gegenüberzustellen, gewonnene Eindrücke »unabhängig von der Fortdauer ihrer physi»schen Veranlassungen zu bewahren und sie »nach Gesetzen zu verknüpfen, die nichts not»wendig mit den Verfahrungsweisen der physi»schen Nervenkräfte gemein haben.« Was in diesem bedeutsamen Satz über den Unterschied vom Geistigen und Materiellen überhaupt gesagt ist, darf folgerichtig auf den Unterschied des Empfindungs- und Vorstellungsprozesses (vor Eintritt in das Bewufstsein) vom Gefühls-Vorgang angewandt werden. Seine grofse Vorsicht, aber zugleich seine, die Gegner nach allen Seiten überragende Sicherheit bekundet Lotze in den schönen, auf Obiges folgenden Worten: »Wo zwei Hypothesen möglich

»sind, die eine mit moralischen Bedürfnissen stimmend, die »andere mit ihnen streitend, kann nichts die Wahl zu Gunsten der »letzteren lenken.«

Eine nicht zu übersehende Thatsache ist es doch auch, dafs zwar die Empfindungen und Vorstellungen im grofsen und ganzen bei verschiedenen Menschen die gleichen sind, dafs dieselben aber mit völlig verschiedenen Gefühlen aufgenommen werden. Glockenton vom Trompetenstofs oder auch die feineren Tondifferenzen zwischen Pianino und Violine wird auch ein ungeübtes Ohr unterscheiden können. Auch in den Hauptfarben wird die Unterscheidungsgabe bei den verschiedenen Individuen in der Regel die gleiche sein. Und doch wie verschieden die Gefühle, welche die Einzelnen jenen Ton- oder Farbenschwingungen entgegenbringen! Jene Töne hört und unterscheidet mein Hausgenosse, aber sein Inneres bleibt völlig unberührt, während ich von ihnen so ergriffen werde, dafs ich alles stehen und liegen lasse und ihnen lauschen mufs. Oder das grelle Rot eines Kleides ist dem Landkind eine Herzensfreude, während der Städter sich über die aufdringliche Farbe geradezu ärgert. Hier erwecken dieselben Vorstellungen also nicht dieselben Gefühle.

Person A kann die gleiche, gleichlebhafte Vorstellung von dem Object a haben wie Person B, und trotzdem fühlen A und B die Wirkung des a ganz verschieden. Ja mehr noch, in der einen Person A kann die Vorstellung a verschieden gefühlt werden. Natürlich, wirft man dazwischen, denn die Vorstellung a wird verschieden stark sein, je nach der Disposition der Person A, wird intensiver sein, je mehr sie festgehalten wird. Aber das stimmt nicht, das ist ein Versuch, uns mit einem Trugschlufs zu übervorteilen; denn bei genauer Prüfung meiner selbst finde ich doch, dafs ich, je klarer und je länger ich a vorstelle, je mehr ich es denkend verarbeite, um so eher, unvermerkt, an der Gefühlswärme für a Einbufse erleide. Wir beklagen es ja offen, dafs wir bei wissenschaftlicher Arbeit, sogar, was hier von besonderem Gewicht, bei Erörterung religiöser Themen, je mehr wir kritisch operieren, je mehr sich also Vorstellungen klären, nicht eine Steigerung, sondern sehr oft eine Abnahme des Gefühlstones spüren. Von der Kritik könnte nicht die kühle Ernüchterung, diese Todfeindin lebensfrischer Begeisterung, ausgehen, wenn das Fühlen in der fälschlich angenommenen Abhängigkeit vom Vorstellen sich befände. Dann kämen wir auch wieder zu der längst überwundenen Auffassung rationalistischer Ethik zurück, dafs gesteigertes Wissen auch verfeinerte Charakterbildung erzeuge, dafs, wie Sokrates einst lehrte, Tugend auf Wissen beruhe.

Tugend von Klugheit oder gesteigerter Dankbarkeit abhängig machen, das hiefse den Gebildeten das Monopol der Tugend schenken, den Ungebildeten aber, den Kindern und Armen die

Digitized by Google

Möglichkeit, diesen Schmuck der Seele zu haben, absprechen. Der Wiederspruch, das Lächerliche eines solchen ethischen Grundsatzes ist so grofs, dafs, zumal am Ende des 19. Jahrhunderts, wo Bildung und Sittlichkeit oft im grellsten Gegensatz stehen, keine Worte weiter darüber zu verlieren sind. Aber wir benutzen gern das Argument, das uns damit seitens der allgemeinen Ethik geboten wird, das uns auch aus dem praktisch-sittlichen Leben heraus auf die Getrenntheit der beiden Seelenfunktionen hinweist.

Noch auffallender ist diese Freiheit des Gefühles in den Fällen, wo die Seele unter sehr ernsten Eindrücken steht (z. B. bei Beerdigung eines Familiengliedes), oder auch bei der Versuchung zum Zorn. Eine grofse Widerstandskraft gegen den Schmerz bez. Zornerreger, also gegen die stark reizenden Vorstellungen, kann dabei entfaltet werden, nicht nur zu einem Zeugnis für die starke Willenskraft des betreffenden Menschen, sondern gleicherweise zum Beweis dafür, dafs Gefühle nicht unbedingt von Vorstellungen abhängen; sonst könnte gerade bei hochgespannten Vorstellungen die Gefühlsbewegung nicht derart eingeschränkt oder gar unterdrückt werden. —

Die Unterscheidung des Fühlens vom Vorstellen legt es nahe, auf die Völkerpsychologie Bezug zu nehmen und auf die Momente zu achten, welche die Scheidung der beiden Seelenfunktionen auch von diesem reichhaltigen Beobachtungsgebiet aus rechtfertigen.

Erst in neuerer Zeit ist man zu der Erkenntnis gelangt, dafs auf diesem, allerdings sehr weiten, und nicht leicht zu bearbeitenden Gebiet viel zu holen ist. Die Abhängigkeit von so vielen Hilfswissenschaften (Sprachforschung, Litteratur, politische wie physikalische Geographie etc.) erschweren die Arbeit auf der einen Seite, und andererseits mufs man sich sagen, dafs es sich hier bei Beurteilung der nationalen Psyche um Potenzierung der Probleme handelt, die schon bei Beschreibung einer einzelnen Seele sich bieten. Aber gleichwohl ist es Pflicht, auch in einer monographischen Darstellung des Gefühlslebens, noch dazu im Gegensatz gegen falsche subjektive Anschauungen, allen Ernstes auf die objektiven Elemente hinzuweisen, die wir gerade aus der Völker-Psychologie schöpfen dürfen. Unsere moderne Wissenschaft leidet — wie schon ausgeführt — an einem vertrauensseligen Subjektivismus auch da, wo es sich um Objekte des natürlichen Lebens handelt. Der Blick hat sich vielfach zu sehr verengert; er mufs wieder erweitert werden, und gerade die Völker-Psychologie ist geeignet, diese Erweiterung zu unterstützen. Wenn wir es uns versagen müssen, uns hierbei so lange aufzuhalten, als wir es wohl möchten, einen Augenblick müssen wir doch auf dieser Höhe verweilen, um hinauszublicken auf das Leben der Völker und die in denselben erkennbaren Seelenbewegungen, soweit solche für

uns in Betracht kommen. Von vornherein sind wir uns darüber klar, dafs wir bei Beurteilung eines fremden Volkes viel mehr auf Temperament und Gemüt zu achten pflegen als auf den Intellekt. Der Laie wie der Vertreter der Wissenschaft fassen das Volkslied eher ins Auge als die Werke der Gelehrten, legen gröfsern Wert auf die Gestaltung des Familienlebens, auf Sitten und Gebräuche als auf Verwaltungs-, Schul- und Handels-Verhältnisse. Die Seiten des Volkslebens, in denen das Gemütsleben am ehesten zur Erscheinung kommt, sind das Hauptkriterium, nach dem der Ausländer seine Zu- oder Abneigung einem fremden Stamm oder Volk gegenüber bestimmt. Die »Gemütlichkeit«, die nicht immer so flach aufgefafst zu werden braucht, als es zumeist geschieht, um derentwillen wir Sachsen oft verspottet werden, hat doch eine tiefere Bedeutung. Was ein Volk für intellektuelle Kräfte entfaltet, ob es philosophisch oder politisch reich veranlagt ist — eine Frage, die übrigens gegenüber einer Masse von Menschen uns fast wie eine Übereilung vorkommt — fesselt uns weniger als die sozialen Tugenden, Verträglichkeit, Höflichkeit, gesellige Fröhlichkeit etc. etc., deren Vorhandensein oder Nichtvorhandensein im Verkehr mit dem Volk sofort wahrgenommen wird. Warum fühlt sich z. B. der Tourist aus dem Norden so wohl unter den Land- und Handwerksleuten von Toskana oder der Campagna Roms? An Bildung und Weltkenntnis stehen sie hinter Vielen ihresgleichen nördlich der Alpen zurück, aber weil sie so herzlich, so gefühlswarm mit dem Ausländer verkehren, weil sie in erster Linie unserem Gefühlsleben etwas bieten, deshalb ist uns der Verkehr mit diesen Leuten von Herzensbildung ein Genufs.

Und blicken wir einmal unser deutsches Volk an! Worin liegt denn sein innerer Wert? Etwa darin, dafs die Deutschen, wie man wohl zu sagen pflegt, ein Denkervolk seien? Ob darin ein so grofses Lob enthalten ist, möchten wir nicht ohne weiteres bejahen. Gewifs steht der deutsche Stamm grofs da in den mannigfachen Disziplinen geistiger Arbeit. Indes die deutsche Philosophie oder auch die deutsche Technik, die sich hinter der ausländischen nicht mehr zu verstecken braucht, hat dem deutschen Volk den Adel der Gemütstiefe nicht erworben, mit dem wir die stärkste Seite unseres Volkes berühren.

Von der Wissenschaft haben das die Deutschen nicht geerbt; wenigstens einem Kant oder Hegel, auch einem Schopenhauer u. a. dürfte es schwerlich nachgerühmt werden, dafs sie ihre Zeitgenossen nach Seiten des Gemüts besonders bereichert hätten. Auch der deutsch-nationale Gedanke, womit wir das politische Empfinden streifen, also das Sehnen nach deutscher Einheit hat seine Kraft nicht aus dem verstandesmäfsigen Denken geschöpft, sondern diese Ideen, die allerdings von immer mehr sich klärenden

Vorstellungen begleitet waren, haben ihre elementare Gewalt aus dem viel kräftigeren Nährboden des deutschen Gefühls empfangen.

Naheliegend ist hierbei ein Vergleich der beiden gröfsten Staatsmänner des Jahrhunderts: Napoleons I. und Bismarcks. Der grofse Korse besafs eine aufserordentliche intellektuelle Kraft und zugleich eine eminente Willensstärke, und doch fehlt seiner düsteren Persönlichkeit der erfrischende Hauch der Volkstümlichkeit, die doch eigentlich den Helden erst unsterblich macht. Aber die Persönlichkeit eines Fürsten Bismarck, der Freunden wie Feinden durch seine zwingende, rücksichtslose Gedankenschärfe ebenso imponiert als Napoleon, fesselt in ungleich höherem Grade, reifst mit fort und wird auf Jahrhunderte hinaus unser Volk fortreifsen, weil der grofse Mann ein grofses Herz hat, weil er bald in lebhaftem Affekt, bald in schalkhaftem Humor begeistert, weil die strenge Gedankenfolge überall belebt ist durch das Leben, welches aber aus der Kraft lebhaften Fühlens strömt. Nicht Redegabe, nicht eiserner Wille, sondern Temperament oder Gefühlsbestimmtheit ist die Folie für Bismarcks Charakter.

Eine ähnliche, wunderbare Verquickung von Verstandesschärfe mit Gemütstiefe, wobei letztere die erstere überwiegt und erst zu wahrer Gröfse und individueller Eigenart erhebt, findet sich bei dem Görlitzer Philosophen auf dem Schuhmachersessel, Jacob Böhme, und in vielleicht ebenso hohem Grade bei Hamann, dem Magus Norddeutschlands, wie bei dem klassischen Wandsbecker Boten. Zwar sind dies Einzel-Beispiele, deren Verwendung im Rahmen der Volks-Psychologie beanstandet werden könnte, aber dafür, dafs deutsches Denken erst durch das wertbestimmende, von Herzen kommende zu Herzen gehende Gefühl mit lebensfrischem Inhalt erfüllt wird, scheinen sie doch typisch zu sein.

(Schlufs folgt.)

B. Mitteilung.

Bericht über die VII. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

I. Die VII. Hauptversammlung des Vereins, dem jetzt etwa 500 Mitglieder angehören, wurde am 12. April in Erfurt abgehalten. Es hatten sich gegen 100 Teilnehmer eingefunden.

Da der Vorsitzende, Professor Dr. Rein, zur Zeit der Versammlung in Italien weilte, und der Stellvertreter des Vorsitzenden, Direktor Dr. Rausch, wegen dringender Amtsgeschäfte nicht erschienen war, leitete Superintendent Rolle, der Schriftführer des Vereins, die Verhandlungen.

Im vorigen Jahre, so führte er einleitend aus, wurden zwei Fragen aus dem Gesinnungsunterrichte erörtert. In diesem Jahre sind es Gegenstände naturkundlicher Art, die uns beschäftigen sollen.

Zunächst die Kinderforschung. In der Lehre vom Seelenleben, unserm eigensten Heim, sind wir noch nicht recht heimisch. Die letzten Quellen und Antriebe des Seelenlebens sind für menschliches Wissen noch in Dunkel gehüllt. Wie eine alte ägyptische Sage die unbekannten Nilquellen in den Himmel legte, so haben wir auch den Urquell der Seele im Jenseits zu suchen.

Auf das zweite Thema übergehend, betonte er, dafs man trotz verschiedener Ansichten über das System im geographischen Unterrichte doch darüber einig sei, dafs Gegenstand des geographischen Unterrichts im allgemeinen, sowie der Systemstufe im besondern nur das sein dürfe, was dem Zwecke der Erziehungsschule diene.

II. Hierauf sprach Rektor Ufer über Kinderforschung (Kinderpsychologie). Seinem Vortrage lag folgende Gliederung zu Grunde:

1. Psychologische und pädagogische Bedeutung.
2. Stellung und Inhalt.
3. Methoden und Quellen.
4. Geschichtlicher Abrifs.
5. Antrag auf Begründung einer Vereinsabteilung für Kinderforschung.

Er führte etwa folgendes aus: Ich bin mit einiger Zurückhaltung an die Lösung der mir gestellten Aufgabe herangetreten wegen der Gleichgiltigkeit, die solchen psychologischen Forschungen, selbst in der Herbartischen Schule, entgegengebracht wird, und wegen der Unvollkommenheit der Ergebnisse auf diesem Gebiete. Aber ich hoffe, dafs sich das geschwundene Interesse wieder beleben lasse, und dafs wir dann in unserm Kreise ein wenig zur Förderung der Kinderforschung beitragen können.

Psychologie ist Kenntnis des Seelenlebens. Aber man meint heute damit besonders das Seelenleben des Erwachsenen. Man darf aber das Seelenleben des Kindes nicht unberücksichtigt lassen; denn es äufsert sich trotz mancher Beziehungen anders als das des Erwachsenen. Eine Psychologie ohne Kinderforschung ist daher unvollständig. Zur klaren Vorstellung von einer Pflanze kommt man nicht durch deren Betrachtung in der Blütezeit allein, sondern nur durch Beobachtung aller ihrer Entwickelungsformen. So kann man sich auch eine genaue Kenntnis der Menschenseele nur dadurch erwerben, dafs man sie auf allen Entwickelungsstufen studiert. (Sigismund, Kind und Welt.)

Ohne Kinderforschung ist die Psychologie auch unverständlich. Die Beobachtungen müssen da einsetzen, wo die Verhältnisse noch einfach sind. Von diesen einfachen Verhältnissen mufs die Forschung weiterschreiten zu den entwickelteren Formen des Seelenlebens, sie mufs genetisch sein.

Man hat wohl gesagt, das Seelenleben des Kindes sei gar nicht so einfach, wie man oft annehme. Aber das ist doch nicht zu bestreiten, dafs es einfacher ist als das des Erwachsenen. Es ist weiter behauptet worden, die Kinderforschung werde der Psychologie nicht sehr fördernd sein, da die Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens zu schwankend und zu wenig ausgeprägt seien, um eine scharfe Beobachtung zu ermöglichen. Darauf ist zu erwidern: Die Kinderforschung wird mancherlei lehrreiche Aufschlüsse über das seelische Leben geben. Allerdings mufs der Blick an den entwickelteren Erscheinungsformen geübt sein. Wie die Anatomie einerseits der Embryologie grofse Dienste leistet, so ist andrerseits die Embryologie von grundlegender Bedeutung für die Anatomie. So verhält sichs auch mit der Kinderforschung und der Psychologie. Die Kinderforschung hat also eine grofse psychologische Bedeutung.

Aber die Kinderpsychologie ist auch unentbehrlich für die Pädagogik.

Die Erziehung soll naturgemäfs sein, d. h. sie hat unter Beobachtung des aus der Ethik abzuleitenden Zieles die natürliche Entwickelung des Kindes zu verfolgen, indem sie fördernd, hemmend oder auch heilend eingreift. Ihre Mittel müssen der jeweiligen Entwickelungsstufe entsprechend sein. Dazu ist aber nötig, dafs man die Bildungsgeschichte des Kindes kennt. Solche Kenntnis erwirbt man sich durch Beobachtung. Das betonen auch Ziller und Preyer. Preyer beschränkt seine Beobachtungen auf kleine Kinder.

Die Herbartische Schule hat die Anregungen Zillers und Strümpells bisher zu wenig befolgt. Zwar sind wertvolle Arbeiten in dieser Beziehung geliefert worden von Hartmann, Lange, Lehmensick. Es sind dies aber nur Bruchstücke, die aufserdem einseitig sind; denn es ist vorwiegend das Intellektuelle betont. Es müssen aber auch die Gefühls- und Willenserscheinungen in den Kreis der Betrachtung gezogen werden.

Man darf ferner das Psychologische nicht voreilig vom Physiologischen abgrenzen, solange man nicht genau weifs, wie weit die gegenseitigen Beziehungen beider Gebiete gehen. Man darf das Physiologische nicht übersehen. Herbart sagt, dafs bei praktischer pädagogischer Thätigkeit der ganze Mensch in Betracht komme.

Neben voreiliger Scheidung zwischen Psychologie und Physiologie ist auch die scharfe Abgrenzung der Psychologie gegen die nicht normalen, krankhaften Erscheinungen im Seelenleben ein grofser Fehler.

Die Abweichungen im Seelenleben bedingen die schweren Erziehungsfälle. Indem aber die Pädagogik meist die normalen Erscheinungen im Auge gehabt hat, hat sie ihre Arbeit auf ein verhältnismäfsig leichtes Gebiet verlegt. Dadurch hat sie auf diesem Gebiete unstreitig grofse Fortschritte gemacht. Nun soll man aber einmal von den leichten zu den schwierigeren Fällen übergehen.

Nun die Quellen und die Methoden der Kinderforschung. Zunächst die Selbstbeobachtung. Die können wohl Erwachsene bei sich anstellen, Kinder aber nicht. Eine andere Art der Selbstbeobachtung ist die, dafs sich Erwachsene ihrer Kindheit erinnern. Wenn dieses Mittel zum Ziele

Digitized by Google

führte, dann wäre ja die Sache sehr einfach. Aber diese Art der Beobachtung ist unbrauchbar: denn sie hat grofse Mängel:

1. Die Erinnerung reicht nicht weit genug zurück. Hier sind aber die Erscheinungen die wichtigsten, die am weitesten zurückliegen, und die sind nicht mehr kontrollierbar. Der Strom der Erinnerung beginnt überhaupt erst mit dem dritten Lebensjahre.

2. Es sind nur einzelne Thatsachen, deren man sich erinnert. Die Beobachtung ist also lückenhaft.

3. Besonders im Gefühlsleben ist die Erinnerung nicht treu. Diese Erinnerungen aus der Kindheit werden gar zu leicht idealisiert, haben also wenig Wert.

4. Die Erinnerung legt Thatsachen eng zusammen, die durch eine lange Entwickelungszeit getrennt sind. Sie nimmt die Kindheit zu sehr in Bausch und Bogen.

Deshalb muss eindringlich vor einer Überschätzung der Selbstbiographieen gewarnt werden. Die Hauptquelle für die Kinderpsychologie ist die planmäfsige Beobachtung des Kindes.

In dieser Beziehung ist in den letzten Jahren viel Material gesammelt worden. Der Erfolg entspricht aber nicht der aufgewendeten Mühe, weil man nicht bedacht hat, dafs streng biographische Methode die unbedingte Voraussetzung des Erfolges ist. Erst wenn eine genügende Zahl von Einzelbiographieen aufgestellt ist, können diese verglichen werden. Aus der Übereinstimmung oder Abweichung gewisser Erscheinungen ergiebt sich dann der Begriff des normal und des nicht normal veranlagten Kindes. Also: Beobachtung, Vergleichung, System, das ist der einzige Weg der Forschung, der zum Ziele führt.

Nach welcher Methode werden Beobachtungen angestellt?

1. Das Kind wird beobachtet bei dem, was es von selbst zeigt und thut. So Sigismund.

2. Es wird das psychologische Experiment angewandt.

Herbart verwirft das Experiment; doch ist es wohl von nicht zu unterschätzender Bedeutung, hat allerdings beim Kinde zuweilen grofse Gefahren.

Nun noch kurz die Geschichte der Kinderpsychologie. Die Bewegung der Kinderforschung ist auf deutschem Boden erwachsen. Ihr Begründer ist Professor Tiedemann, der im Jahre 1787 in den Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst Aufzeichnungen herausgab unter dem Titel: Über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Seine hier niedergelegten Beobachtungen sind aber erst auf dem Umwege über Frankreich zu uns gekommen.

Im Jahre 1827 erschien von Peter Schmidt, Pestalozzis Schüler, die Schrift: Die Wege der Natur und der Entwickelung des kindlichen Geistes. Diese Arbeit ist nicht sehr wertvoll.

1851 erschien eine Abhandlung von Löbisch: Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes.

Der eigentliche Nachfolger Tiedemanns ist Sigismund. Von ihm stammt das vorzügliche Buch: Kind und Welt.

1881 erschien Preyers Werk: Die Seele des Kindes.

Seit dieser Zeit sind von deutschen Verfassern bedeutende Werke nicht mehr zu verzeichnen.

In England ist die Bewegung jünger. Im Jahre 1877 schrieb Darwin: Biographische Skizze eines kleinen Kindes. Er benutzte hier die Beobachtungen, die er an seinem Sohne gemacht hatte

Das bekannteste Werk ist das von Sully, das auch ins Deutsche übersetzt worden ist. In England besteht aufserdem die Britische Gesellschaft für Kinderforschung.

Das regste Interesse für die Kinderpsychologie finden wir in Nordamerika. Die erste Anregung hat dort Professor Hall gegeben. Er giebt zwei Zeitschriften für Kinderforschung heraus: Die Zeitschrift für Psychologie und das Pädagogische Seminar. 1893 ist in N.-A. die Nationale Gesellschaft zur Erforschung des Kindes gegründet worden.

In Frankreich, das mit der Übersetzung von Tiedemanns Werk begonnen hat, haben sich besonders Perez und Binet um die Kinderforschung verdient gemacht.

In Italien hat sich Ferri zuerst mit der Psychologie des Kindes beschäftigt 1879 und 1881 erschienen: Aufzeichnungen über ein kleines Mädchen Aufserdem ist noch zu nennen: Versuch über die Psychologie des Kindes von Paola Lombroso, der Tochter des berühmten Anthropologen.

In Deutschland ist man auf dem Gebiete der Kinderforschung etwas ins Hintertreffen gekommen. Neuerdings hat sich die Vereinigung für philosophische Pädagogik die Kinderforschung zur Aufgabe gemacht.

Zum Schlufs stellte der Vortragende den Antrag, im Vereine eine Abteilung für Kinderforschung zu gründen. In dieser soll die Litteratur bearbeitet werden, es sollen angestellte Beobachtungen besprochen und in der Zeitschrift für Kinderfehler veröffentlicht werden.

In der Debatte spricht zuerst Pastor Flügel: Jeder neue Gedanke mufs, wenn er sich Geltung verschaffen will, zuerst mit einer gewissen Einseitigkeit auftreten. Dafs die Kinderpsychologie dieses Anfangsstadium überwunden hat, das hat der mafsvolle Vortrag gezeigt Es ist vom Referenten hervorgehoben worden, dafs nicht nur die Psychologie der Erwachsenen durch die Kinderforschung unterstützt wird, sondern dafs auch die Kenntnis des Entwickelten das Verständnis des noch Unentwickelten bedingt. Es ist aber vom Vortragenden die Bedeutung Herbarts für die Psychologie des Gefühls- und des Willenslebens unterschätzt worden. Ich weise hin auf den Versuch Herbarts, die sogenannten körperlichen Gefühle zu erklären, sowie auf die Betonung der Muskelgefühle zur Erklärung der Willenshandlungen. Diese Errungenschaft Herbarts ist bis jetzt noch nicht überholt. Zur Litteratur: Auch Herbarts Schüler Lott, Stoy, Grofsmann, Cornelius suchten die Lehren der Psychologie durch Beobachtung von Kindern zu erforschen und zu klären. Wichtig sind auch Beobachtungen bei Naturvölkern, besonders Berichte über Kinderspiele.

Superintendent Rolle wünscht eine Erörterung der Frage, ob sich die Psychologie bisher mehr mit dem Intellekt als mit dem Gemütsleben beschäftigt habe. Seminarlehrer Bär widerspricht dem, da die Diskussion über diese historische Frage vom Kern der Sache ablenke. Rektor Winzer: Ziller hat in seiner Psychologie weniger auf die Bildungsgeschichte des Kindes hingewiesen. Er hat psychologische Wahrheiten am entwickelten Seelenleben, wie es sich in Dramen zeigt, und aus Rückerinnerungen gewonnen.

Rektor Ufer verweist auf Zillers Allgemeine Pädagogik, wo die Zusammengehörigkeit der Kinderpsychologie und der Psychologie des Erwachsenen betont wird. Mit Flügel ist er im ganzen einverstanden, betont aber nochmals, dafs Gleichgiltigkeit gegen die Kinderforschung in der Herbartischen Schule nicht abgeleugnet werden könne.

Direktor Trüper hält die von Winzer erwähnte Methode für falsch. Man mufs die Seele in ihrem Entwickelungsgange beobachten. Dramen sind auf der Stufe der Verknüpfung und der Anwendung zu benutzen. Bei nicht normalen Kindern soll man, besonders im 1. Schuljahre, nicht nur das Intellektuelle, sondern auch Gefühl und Willen berücksichtigen. Intellektuell schwache Kinder haben die Folgen ihres Mangels zunächst nur selbst zu tragen, während solche, bei denen Gefühls- und Willensleben sich nicht normal äufsern, auch eine Gefahr für andere sind.

Rektor Scholz wünscht, dafs man über Ufers Antrag zu einem Beschlusse komme.

Nach kurzen Bemerkungen über diesen Antrag wird beschlossen, im nächsten Jahre noch einmal über Kinderpsychologie zu sprechen und die Beschlufsfassung bis dahin zu vertagen.

III. Geschäftliches: Lehrer a. d. höhern Mädchenschule Brandt berichtet kurz über die Kassenverhältnisse des Vereins. Dann folgt die Wahl des Vorstandes. Rolle und Brandt verzichten auf eine Wiederwahl. An ihre Stelle treten Seminar-Oberlehrer Dr. Reukauf in Hildburghausen (als Schriftführer) und Lehrer Schleising in Erfurt (als Schatzmeister). Die übrigen Vorstandsmitglieder werden wiedergewählt. Zu Rechnungsprüfern werden wieder Rofs und Zenge in Erfurt bestimmt.

Der Antrag, die Hauptversammlung künftig im Anschlufs an die Thüringer Lehrerversammlung abzuhalten, wird abgelehnt. Als Versammlungsort fürs nächste Jahr wird wieder Erfurt gewählt.

IV. Nach einer kurzen Pause begannen die Verhandlungen über den zweiten Gegenstand: Das System im geographischen Unterrichte. Der Referent, Lehrer Kipping in Altenburg, hatte folgende Grundgedanken aufgestellt:

Das System soll in mehrfacher Beziehung ein Ergebnis sein. Jede Wissenschaft verdichtet ihre Erkenntnisse zu einem System und schafft damit einen Vorstellungskreis von eigenartigem Inhalt. So mufs auch der Unterricht in seinen verschiedenen Zweigen die fachliche Eigenart wahren und auf der Stufe des Systems bestimmt zum Ausdruck bringen. (Vgl. Ziller, Allgem. Pädagogik, 3. Aufl., S. 312.)

Digitized by Google

Dieser systematische Stoff aber soll zugleich Zeugnis ablegen davon, wie das objektive und subjektive Unterrichtsziel erreicht wurde, d. i. begriffliche Durchdringung und übersichtliche Zusammenfassung. (Vgl. Just, Zur Theorie der Formalstufen. Praxis der Erziehungsschule, VIII, S. 43.)

Bei Ausbildung des Systems hat man also auf Inhalt, Durchbildung und Zusammenhang der Vorstellungen zu achten. Dem Inhalt der Vorstellungen nach mufs das System fachlicher, d. h. hier geographischer Natur sein. Die Durchbildung der Vorstellungen fordert, dafs es begrifflicher Art sei. In Bezug auf den Zusammenhang der Vorstellungen soll das System Ausdruck der methodischen Einheit sein.

I.

Das System mufs die Eigenart des Faches zur Geltung bringen.

1. Seit Ritter ist die geographische Wissenschaft bemüht, auf den ursächlichen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen einzugehen, und sie gelangt dabei entweder zu dem Landschaftsbegriff oder dem allgemeinen geographischen Gesetz. Zum Landschaftsbegriff kommt sie, indem die einzelnen Teile der Erde als geographische Individuen gefafst und betrachtet werden. (Vgl. Penck, Das deutsche Reich.) Zum Gesetz aber wird sie geführt, wenn die Betrachtung fortschreitet an der Hand gleichartiger geographischer Erscheinungen. Dabei ist jedoch zu beachten, dafs nicht die bestimmte Formulierung von Gesetzen erstrebt wird, sondern die Herbeiführung des Verständnisses für gewisse geographische Erscheinungen. (Vgl. Humboldt, Ansichten der Natur. Peschel, Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde.)

2. So führt uns der Standpunkt der Wissenschaft auf Landschaftsbegriff und Gesetz, aber mit der Einschränkung, weniger auf die sprachliche Formulierung als den Nachweis des gesetzmäfsigen (= ursächlichen) Zusammenhangs von Fall zu Fall zu sehen; denn meist handelt es sich um Gesetze hypothetischer, nicht kategorischer Art. (Vgl. Florenz Winkler, Methodik des geographischen Unterrichts.)

Wir suchen darum auf der Systemstufe eine Charakteristik der besprochenen Landschaft zu geben und zwar so, dafs die natürlichen Verhältnisse als Grundlage der übrigen hervortreten. (Vgl. Kerp, Die deutschen Landschaften. Bonn, 1896.)

Gesetze sind nur mit Hinweis auf bestimmte Fälle aufzustellen. Sie eignen sich überhaupt mehr dazu, Gesichtspunkte für Wiederholungen zu geben, abgesehen davon, dafs sie bei der denkenden Betrachtung auf der Stufe der Synthese immer ihren konkreten Nachweis finden.

Beispiel:

Thüringen.[1])

Was wissen wir über diese Landschaft?

a) Über seine Natur und Bewohner?

Thüringen liegt zwischen dem Harz und Thüringerwald nebst Franken-

[1]) Bei Aufstellung dieses Systems sind die unter II und III aufgestellten Forderungen noch nicht berücksichtigt.

Digitized by Google

wald. Seine Bewohner werden durch beide Gebirge von den Sachsen und Franken abgegrenzt.

Die Landschaft sammelt ihr Wasser in der Saale, und zwar von der linken Seite her. Daraus läfst sich die doppelte Abdachung des Landes von Süden nach Norden und von Westen nach Osten erkennen.

b) Über die wirtschaftlichen Verhältnisse.

Fruchtgegenden finden sich in der Mitte des Landes und in der eindringenden Tieflandsbucht, besonders aber in der goldenen Aue und dem Erfurter Becken. Das ist durch die tiefere Lage und den guten Ackerboden dieser Gegenden bedingt.

Die Gebirgsgegenden dagegen weisen mancherlei Gewerbthätigkeit und Bergbau auf; denn hier macht sich die Höhenlage und die Gebirgsnatur des Bodens geltend.

Die gröfste Stadt der Landschaft ist Halle, nicht nur, weil sie einem Salz- und Braunkohlengebiet angehört, sondern auch, weil sie dort liegt wo die Gewässer und Hauptstrafsen Thüringens zusammentreffen.

c) Über die staatlichen Verhältnisse.

Thüringen kennzeichnet sich durch seine vielen und kleinen Staaten. Aufser den thüringischen Herzogtümern und Fürstentümern haben Anteil Braunschweig, Anhalt und Preufsen. (Vgl. Kirchhoff, Schulgeographie.)

3. Verfehlt ist es, auf der Stufe des Systems Gebirge, Ebenen, Flüsse, Produkte, Beschäftigungen, Städte und Staaten einfach zusammenstellen zu lassen. Ebensowenig kann es Aufgabe des geographischen Systems sein, Gesetze formulieren zu lassen, die keine allgemeine Giltigkeit haben, wie z. B.: Wo Kohlen und Eisenerze gefunden werden und Gewässer mit starkem Gefälle sind, da entwickelt sich Eisenindustrie. Das ist nur richtig unter der Voraussetzung, dafs jene Bodenschätze erschlossen werden können und eine hinreichend dichte und kulturell entwickelte Bevölkerung in der Nähe sowohl Produktion als Konsumtion der industriellen Erzeugnisse möglich macht. (Vgl. Prüll, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten. Leipzig, Wunderlich, 1897. Ebenso: Tischendorf.)

II.

Das System soll begrifflicher Natur sein.

Es fragt sich nun, ob der mehrfach erwähnte Landschaftsbegriff der Theorie von den Formalstufen entspricht, und ferner, ob man sich überhaupt mit der Entwickelung des Landschaftsbegriffes begnügen soll.

1. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dafs der Landschaftsbegriff allerdings begrifflicher Natur ist. Einmal kann man die Zusammenstellung von Verwandtem (also: Natürlichem, Wirtschaftlichem, Staatlichem) als Übergang zu begrifflichem Wissen ansehen (vgl. Ziller, Allgem. Pädagogik, S. 312) — sodann aber handelt es sich beim Landschaftsbegriff um die Aufstellung der wesentlichen Züge eines Landes.

Ritter suchte das Wesentliche in dem Bleibenden, indem er die Entwickelung eines Landes verfolgte. Beachten wir die geschichtlichen Anregungen, so werden auch wir hier und da solche bleibende Züge ent-

decken. Aber in der Hauptsache gehen wir einen anderen Weg. Wir benutzen von vornherein den von der Wissenschaft gebotenen Landschaftsbegriff und begnügen uns damit, die Merkmale, soweit es sachlich geboten ist, scharf erkennen zu lassen und dann systematisch zu ordnen. (Vgl. auch Ziller, Allgem. Pädagogik, S. 318.)

Diese Arbeit unterscheidet sich deutlich von der Zusammenfassung auf der Stufe der Synthese. Dort gruppieren wir nach sachlichen Gesichtspunkten, hier ordnen wir nach fachlichen (logischen) Rücksichten. Letzteres aber ist nötig, wenn nicht die geographischen Erkenntnisse, wie sie durch denkende Betrachtung auf der Stufe der Synthese gewonnen worden sind, vereinzelt und ohne begrifflichen Zusammenhang bleiben sollen. Es gilt hier, die einzelnen Erkenntnisse zu vergleichen und unter höhere Gesichtspunkte zu bringen.

Ein solches System wird seine Überschrift am besten in Form eines Urteils ausdrücken:

Beispiel:

Das rheinische Schiefergebirge.

Synthetische Gruppierung.

Manches in dieser Landschaft erinnert an frühere Zeiten:

a) Die Wein- und Obstgärten in den Thälern des Rheins, der Mosel und Nahe. (Die Römer pflanzten die ersten Reben an der Mosel.)

b) Die wichtigen Strafsen, welche die Landschaft von Nord nach Süd und von West nach Ost durchziehen. (Auf diesen Wegen drangen die Römer nach Deutschland ein und stellten für sich die notwendige Verbindung mit Gallien und dem Oberrhein her.)

c) Die Schönheiten der Flufsthäler mit ihren Bergruinen, Domen, sagenhaften Bergen und Felsen. (Erinnerungen an die Ritterzeit, die Herrschaft der römischen Kirche und die altersgraue Vorzeit der Siegfriedsage.)

Aber manches sah man in früherer Zeit noch nicht:

a) Die gewaltigen und zahlreichen Fabrikstädte und

b) die Hütten- und Kohlenwerke, aus denen jene Erze und Feuerungsmaterial beziehen.

Systematische Anordnung:

Die Flüsse sind hier für die Landschaft alles:
sie gliedern das Gebirge,
zeigen den Strafsen und Eisenbahnen die Richtung,
schaffen die berühmten Weinthäler,
bilden beim Durchbruche landschaftliche Schönheiten aus,
erschliefsen die Bodenschätze und begünstigen den Fabrikbetrieb.

α) Nicht immer wird der Landschaftsbegriff in dieser Form Gegenstand des Systems sein. Es werden auch höhere Abstraktionen vollzogen werden müssen, um die Kinder zur Herrschaft über den Stoff gelangen zu lassen. Z. B.: Das rheinische Schiefergebirge, das hessische und Weser-Bergland, sowie Thüringen und Sachsen vereinigen sich in dem Begriff: Mitteldeutschland bezw. mitteldeutsche Landschaften.

β) Das System kann sich auch so gestalten, dafs die staatlichen Ver-

Digitized by Google

hältnisse in den Vordergrund treten; denn die Betonung des Landschaftsbegriffes schliefst nicht in sich die Vernachlässigung des Staatlichen. (Vgl. Schreyer, Landeskunde von Deutschland). Die natürlichen und wirtschaftlichen Bedingungen des Staates nachzuweisen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Geographie. Es genügt keinesfalls eine kurze Zusammenstellung der politischen Einteilung Deutschlands, sondern es erfordert die Betrachtung der staatlichen Verhältnisse eine besondere methodische Arbeit, die bis zur Gewinnung eines Systems fortschreitet. (Vgl. Harms, Vaterländische Erdkunde.)

Beispiel:

Elsass-Lothringen als die deutsche Reichsmark:

stark durch die natürliche Grenze des Wasgenwaldes, die beiden Reichsfestungen Strafsburg und Metz, sowie den Umfang der militärischen Besatzung;
deutsch durch die Abstammung eines grofsen Teils seiner Bewohner, sowie die Verwaltung durch einen Reichsstatthalter;
gefährdet durch den französischen Sinn vieler seiner Bürger.

γ) Endlich wird es auch vorkommen, und das gilt besonders für spätere Stufen des Unterrichts, dafs das System einen volkswirtschaftlichen Satz ausspricht. Z. B.: Die deutsche Auswanderung bedeutet nach Umfang und örtlicher Verteilung unter den bestehenden Verhältnissen eine Schädigung unseres Vaterlandes. (Tromnau, Das deutsche Reich in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde.)

III.

Das System ist der Ausdruck der methodischen Einheit.

Das ist ein neuer Grund dafür, die Ausbildung von Gesetzen auf der Stufe des Systems zu verwerfen und die systematische Anordnung des Stoffes als Aufgabe der erwähnten Stufe anzuerkennen.

1. Wollte man im Anschlufs an die Behandlung von Landschaften, die doch den Fortschritt des Unterrichts bedingen, Gesetze entwickeln und abstrahieren, so würde man vergebens die notwendige Einheit des Systems zu erreichen suchen; denn jede einzelne Landschaft zeigt vielfache Beziehungen.

Beispiel: Bei Behandlung des rheinischen Schiefergebirges könnten etwa folgende Gesetze nachgewiesen werden:

Die Eisenbahnen folgen den Flufslinien —
Die Thäler bilden natürliche Strafsen —
An wichtigen Verkehrsstrafsen liegen grofse Städte —
Flufsthäler sind klimatisch geschützt —
Geschützte, sonnige Lagen und Schieferboden begünstigen den Weinbau —
Durchbruchsthäler sind reich an Naturschönheiten —
Flufsthäler schliefsen Bodenschätze auf —
In gewerbfleifsigen Gegenden entwickeln sich grofse Städte u. s. w.

2. Der Begriff der Einheit macht es wünschenswert, für die systematische

Anordnung einen leitenden Gesichtspunkt zu gewinnen. Wenden wir das auf das unter I angeführte Beispiel an.

Thüringen: eine natürliche Einheit — aber staatliche Vielheit.

Eine natürliche Einheit, nämlich:

ein abgeschlossenes Landschaftsgebiet nach Grenzen — Bewohnern — Bewässerung;

ein Gebiet mit bestimmten wirtschaftlichen Verhältnissen, nämlich: mit vorwiegend landwirtschaftlichem Betrieb in der Mitte und im Nordosten (goldene Aue, Erfurter Becken, Tieflandsbucht);

mit vorwiegend gewerblichem Betrieb in den Gebirgsgegenden, hier auch Gewinnung von Mineralien; mit einer Grofsstadt, Halle, die wegen ihrer Lage Mittelpunkt für den Verkehr, wegen ihrer fruchtbaren und an Bodenschätzen reicher Umgebung auch Mittelpunkt gewerblicher Thätigkeit ist.

Aber: Eine staatliche Vielheit; denn:

Anteil haben die sogenannten thüringischen Staaten, Preufsen, Anhalt und Braunschweig.

3. Besondere Vorsicht ist geboten, damit der Unterricht nicht zu schnell fortschreitet zu höheren Abstraktionen, die nicht im Rahmen der Einheit liegen. Bei der Entwickelung höherer Begriffe wird der Unterricht oft gleich mit einem fachlichen Ziele beginnen. (Vgl. Ziller, Allgem. Pädag. S. 320.)

Kipping begründet noch einmal kurz seinen Standpunkt, wie er in den vorstehenden Grundgedanken zum Ausdruck kommt. Direktor Dr. Wilk weist hin auf den Gegensatz zwischen den vorliegenden Thesen und denen Fritzsches über das System im Geschichtsunterrichte. (S. Bericht über die Hauptversammlung 1897.) Fritzsche will im System nur allgemeine Begriffe und Gesetze gelten lassen. Kipping dagegen behandelt im System mit Vorliebe den Landschaftsbegriff, also einen besonderen Begriff. Den allgemeinen Begriffen steht er mifstrauisch gegenüber. Er verwirft sie zwar nicht ganz; aber er hält auch nicht viel von ihnen.

Stellt sich nun die Versammlung, wie es im vorigen Jahre die meisten Redner thaten, auf den Standpunkt Fritzsches, so müssen Kippings Thesen von vornherein abgelehnt werden. Kipping erwidert: Zur Gewinnung von begrifflichem Material kann man im geographischen Unterrichte zwei Wege einschlagen: Entweder man betrachtet geographische Individuen und kommt dadurch zum Landschaftsbegriff, oder man geht von gleichartigen geographischen Erscheinungen aus und stellt das allgemeine Gesetz auf. Er (Kipping) will die allgemeinen Gesetze nicht fernhalten; aber er will zunächst auf den Landschaftsbegriff hinarbeiten. Es fragt sich, ob das der Theorie der Formalstufen entspricht. Geht man blofs von der Theorie der Formalstufen aus, so kommt man zur Verwerfung des Landschaftsbegriffes. Dieser ist aber gleichfalls begrifflicher Natur, gehört somit auf die Systemstufe. Dr. Wilk stimmt letzterem zu. Es kommt eben darauf an, was man unter einem Begriffe versteht. Definiert man: Ein Begriff ist die Zusammen-

fassung der gemeinschaftlichen Merkmale mehrerer Vorstellungen, so ist diese Erklärung zu eng gefafst, weil sie nur für die allgemeinen Begriffe pafst, die besonderen aber ausschliefst. Es mufs deshalb heifsen: Ein Begriff ist die Zusammenfassung der für einen bestimmten Zweck wesentlichen Merkmale einer oder mehrerer Vorstellungen. Diese Definition bezieht sich auf allgemeine und auf besondere Begriffe. Also ist auch der Landschaftsbegriff ein abstrakter Begriff.

Je nach den verschiedenen Zwecken, mit denen man an einen Gegenstand herantritt, ist auch der Inhalt des Begriffes von dem Gegenstande verschieden. Das zeigen auch die Thesen Kippings: Er betrachtet eine Landschaft von verschiedenen Gesichtspunkten aus, nach physischer, wirtschaftlicher und politischer Seite und gewinnt so verschiedene besondere Begriffe von der Landschaft, die ebenso wie die allgemeinen Begriffe auf die Stufe des Systems gehören. Aber Kipping hat den allgemeinen Begriffen nicht ihr volles Recht eingeräumt. Jedes System mufs aus einem System der besonderen Begriffe und einem System der allgemeinen Begriffe bestehen. Kipping meint, dafs es vom Standpunkte der geogr. Wissenschaft aus geboten sei, bei Aufstellung allgemeiner Begriffe und Gesetze vorsichtig zu sein. Bär stimmt Kipping in Bezug auf Gewinnung des Landschaftsbegriffes zu, widerspricht ihm aber wegen der Verwerfung der allgemeinen Gesetze. Es dürfen nicht nur Individualbegriffe aufgestellt werden; denn gewisse geographische Erscheinungen wiederholen sich, und dadurch kommen wir zum allgemeinen Gesetze. Dafs die Aufstellung allgemein giltiger Gesetze wohl möglich sei, sucht Bär an einem Beispiele aus Hummels Geographie zu beweisen. Im Gegensatz zu Kipping ist er ferner der Meinung, dafs die Gesetze sprachlich als solche zu formulieren seien. Ein Mangel sei aufserdem die Beschränkung der Thesen auf die Volksschule. Kipping erwidert, dafs ihm der Landschaftsbegriff das erste sei, was auf die Systemstufe gehöre, dafs er aber auch das Gesetz nicht ganz ablehne. Eine sprachliche Formulierung des Gesetzes halte er dagegen nicht für nötig. Generelle Begriffe gehören nicht ins System.

Bär: Wir sind also einig, dafs Individualbegriffe und Gesetze auf der Systemstufe gebildet werden müssen. Meinungsverschiedenheit besteht noch wegen der allgemeinen Begriffe.

Kipping fragt, in welcher Form Bär die allgemeinen Begriffe auftreten lassen will, ob als Stichwort oder als Definition?

Dr. Wilk entscheidet sich für die allgemeinen Begriffe in Stichworten. Kipping erkennt an, dafs er die Gesetze wohl etwas zu sehr in den Hintergrund gedrängt habe im Interesse der Einheitlichkeit des Systems. Rektor Schmidt stellt sich bezüglich der allgemeinen Begriffe auf Bärs Standpunkt. Rektor Ufer: Der Gegensatz zwischen Kipping und Fritzsche ist dadurch entstanden, dafs Fritzsche bei der Aufstellung seiner Thesen von der Theorie der Formalstufen ausging, während Kipping vom fachwissenschaftlichen Standpunkte aus vorsichtiger zu Werke gehen mufste. Dr. Wilk meint dagegen, dafs Kipping die allgemeinen Begriffe den besondern Begriffen nicht habe nachstellen dürfen. Aufserdem sei auch eine Zusammen-

stellung der Begriffe auf der Stufe des Systems nötig; denn in der Zusammenstellung beruhe doch das Wesen des Systems. Kipping weist zum Schlufs auf Abschnitt II, 2a seiner Thesen hin, wo er, vom Landschaftsbegriff ausgehend, auch höhere Abstraktionen fordere.

Damit war die Debatte geschlossen.

Als Themen für die nächste Hauptversammlung wurden bestimmt:

1. Methoden der Kinderforschung.
2. Die Fortbildungsschule.

Erfurt. H. Zenge.

C. Beurteilungen.

Richard Seyfert: Schulpraxis. Methodik der Volksschule. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 0,80 M.

Wenn Seyfert etwas schreibt, so kann man gewifs sein, dafs es gut ist. Das ist wieder bei seiner »Schulpraxis« der Fall. So knapp der Inhalt bei dem geringen Umfang des Buches sein mufs, so gediegen ist er doch. In der Beschränkung zeigt sich der Meister! Ich habe das Werkchen mit Genufs und Gewinn gelesen. Von Seite zu Seite steigert sich das Interesse bis zum lezten Blatt. Alle neuen pädagogischen Wahrheiten, die man da und dort zerstreut, namentlich in Werken Herbartischer Richtung findet, sind hier in engen Rahmen gebracht. Der Verfasser will, »eine ausführliche Antwort auf die Frage: Wo stehen wir? geben. Sein Buch soll zum Ausruhen und Sammeln auf dem Gebiete der Pädagogik veranlassen.« Manchmal weist er auch eigene Wege, niemals verlässt er aber den Boden des thatsächlich Praktischen, er malt keine Utopien.

Das Werkchen besteht aus zwei Teilen: Allgemeine Schullehre und besondere Unterrichtslehre.

Die psychologischen Ausführungen im ersten Teile sind bei ihrer Knappheit doch kostbar. Ich freue mich, dafs der Verfasser in Bezug auf die Ausgestaltung der Vorstellungen, auf das Erinnern und ihre Einprägen durch das zeichnerische Darstellen dieselben Ansichten vertritt wie, ich vor 3 Jahren im 4. Hefte der »Pädagogischen Studien« dargethan habe. Gleich vorüglich sind der Paragraph über Gemüt- und Willensbildung durch die Schule, beherzigenswert die Ausführungen über die Vorbereitung auf den Unterricht und die Stimmung beim Unterricht, sehr gut die Bemerkungen über die Merkhefte und Hausaufgaben. Im Abschnitte von dem Lehrplan finden sich ganz die neuen Anschauungen wieder.

Auch die einzelnen Kapitel der besonderen Unterrichtslehre sind gut und nützlich zu lesen. Ganz besonders gefallen haben mir die Kapitel über den Religionsunterricht, über die Sachfächer und den Deutschunterricht. Verknüpfung der verwandten Fächer, weise Beschränkung des Stoffes, Vertiefung in den Inhalt unter Vermeidung alles Wortkrams! Mögen diese seine Forderungen sich allenthalben verwirklichen! Dafs es möglich ist, zeigen die beigegebenen trefflichen Unterrichtsskizzen. Die neue Auffassung des Zeichnens habe ich oben schon angedeutet.

Trotz seiner Kleinheit kann das Buch jedem als Führer und Ratgeber in der Berufsarbeit dienen; möge es bei seiner Handlichkeit ein Vademecum für junge und alte Lehrer werden.

Annaberg. Emil Zeifsig.

Digitized by Google

Mitteilung an die Abonnenten.

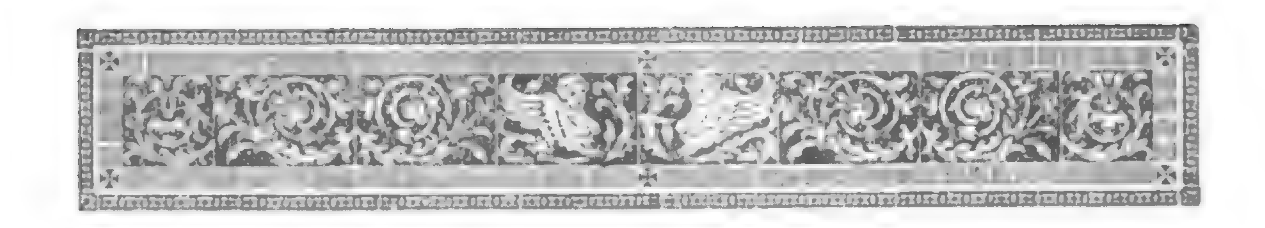
Vom 5. Hefte dieses Jahrgangs an übernimmt

Herr Direktor Dr. M. Schilling
in Zwickau

die Redaktion der **„Pädagogischen Studien“.**

Der bisherige Herausgeber, Herr Seminaroberlehrer Dr. Th. Klähr in Dresden, wird auch künftig ein thätiger Mitarbeiter der „Pädagogischen Studien“ bleiben.

Digitized by Google



A. Abhandlungen.

Das Wesen des Gefühls.

Von J. Hübener in Miltitz.

(Schlufs).

Schickt man sich an, gröfsere Völkergruppen miteinander zu vergleichen und ihre Eigenart festzustellen, so werden wir, wollen wir uns nicht mit allgemeinen Annäherungsbestimmungen zufrieden geben, sondern den inneren Pulsschlag der Volksseele spüren, nicht umhin können, den Spuren des Gefühlslebens nachzugehen. Ob das ein schwieriger Weg ist, kommt nicht in Betracht, und dafs dieser Weg betreten werden kann, mit Erfolg betreten worden ist, beweist unter anderem eine im Jahre 1869 erschienene psychologische Studie von Lic. Röntsch über Semitentum und Indogermanentum, in welcher der glückliche Gedanke, dafs diese beiden Völkerfamilien in ihrer Stellung zum Epos einen wesentlichen Unterschied zu erkennen geben, so genau durchgeführt, so überzeugend aus der Litteraturgeschichte bewiesen wird, dafs wir uns gern auf jene geistvolle Untersuchung berufen. Der Verfasser weist zuerst darauf hin, dafs die drei Hauptvertreter des grofsen Indogermanischen Stammes, die Inder, die Griechen und Germanen der Nachwelt Heldengedichte hinterlassen haben (Mahabharrata, Homers Doppel-Werk, Nibelungenlied.), deren Umfang nicht nur, sondern vor allem deren Tiefe die Völker, die solches hervorgebracht und fortgepflanzt haben, auf so hohe geistige Kulturstufe gestellt haben, so dafs auch die Epochen, in welchen die Lyrik oder das Drama in Blüte stand, jene gewaltigen epischen Denkmäler nicht in Schatten stellen konnten. Und was ist es, was dem Epos, obwohl es minder beweglich und technisch entwickelt ist als das Drama, obwohl es die Stimmungskraft des lyrischen Gedichtes nicht erreicht, dennoch so einen eigenartigen

Reiz verleiht, einen Reiz, dem auch das moderne Geschlecht, das doch der Romantik einigermafsen fern steht, nicht zu widerstehen vermag? Wir brauchen uns nur einige Szenen aus der Ilias zu vergegenwärtigen, um zu dem Urteil zu gelangen, dafs in diesen Verstandesdeduktionen, begriffliche Entwickelungen u. dgl. völlig zurücktreten hinter den farbenglühenden Bildern, welche Hafs und Liebe, Schmerz und Freude, Klage und Leid vor unser geistiges Auge zaubern. Die epischen Helden treten nicht auf als Männer der Reflexion, sondern als Männer der That; sie leben vielmehr in Affekten als in kühlem Räsonnement. Das leise Wehen feinfühliger Liebe wie das Stürmen und Brausen zorniger Erregung, die bewufste oder unbewufste Hingabe an das Gefühl, das Sich-leiten-lassen durch Gefühle giebt den epischen Gestalten solches Leben, solche Gröfse. Wohl pflegt man die Lyrik als die Poesie des Gefühls zu bezeichnen und der Epik mehr die Rolle der referierenden Erzählung in gebundener Form zuzuweisen. Allein das Punktum saliens, also das, was Interesse weckt, ist beim Epos wie beim lyrischen Gedicht der Eindruck, den das Gefühl davon hat. Und ein Volk, oder Völker, welche geschickt sind in epischer Dichtung, werden für das Gefühlsleben der Seele wohl mehr Verständnis haben als Völker, die keinen Geschmack am Epos finden, werden auch am ehesten die Fähigkeit besitzen, auf dem soliden Unterbau einer lebensvollen Epik sich zu dem leichteren, nach oben strebenden Oberbau der Lyrik aufzuschwingen. Wir erinnern, was die deutsche Poesie anlangt, an Walter v. der Vogelweide, an Goethe und an das, gerade auf deutschem Boden so herrlich erblühte Kirchenlied.

Dem an epischen Schätzen reichen Germanen resp. Indogermanen stehen die Semiten als die Armen gegenüber. Das Volk Israel, das solchen Ausspruch mit Hilfe von 2. Mose. 15 oder Ps. 104ff Lügen zu strafen scheint, kommt in Folge seiner wunderbaren, einzigartigen Stellung zur religiösen Wahrheit zunächst nicht in Betracht. Welche Gemütstiefe im Alten Testament zu finden, und, was das Entscheidende dabei ist, woher diese Gemütstiefe kommt, wissen wir recht wohl und werden noch später Gelegenheit finden, uns darüber zu äufsern. Aber davon abgesehen mufs doch von den Kindern Sems, Israel eingeschlossen, offen zugestanden werden, dafs sie dem Epos fremd gegenüberstehen. Und wenn daran die Schlufsfolgerung geknüpft werden sollte, dafs nun die Semiten weniger Gefühlsmenschen seien, dafs ihre Stärke stattdessen mehr in der intellektuellen Seelenthätigkeit zu suchen sei, so kommt uns die völkerpsychologische Diagnose, wie sie von Gelehrt und Ungelehrt gestellt wird, sofort entgegen. Die Schärfe des Denkens, des Kalkuls, die Schlauheit in Handel und Wissenschaft zeichnen heute wie von Alters her den Semiten vor anderen aus, und beachten wir daneben die seltsame Stellung des Weibes

Digitized by Google

bei den muhamedanischen Semiten, so ergiebt sich auch nach der sozialen Seite hin ein wichtiger Beleg dafür, dafs der episch nicht veranlagte Semit im Gefühlsleben überhaupt um einige Noten tiefer gestimmt ist als der Indogermanne.

Folglich ist davon, dafs der scharfdenkende Semit auch einen besonders reichen Gemütsschatz in sich trage, keine Rede.

Recht auffallend tritt der Unterschied, welchen das Gefühl, nicht das Vorstellen bedingt, auch inmitten der indogermanischen Völkerfamilie selbst zu Tage. Wir denken insbesondere an Hindus und Deutsche. Beide sind von einem Stamm, beide stehen intellektuell auf einer hohen Stufe. Der indische Brahmane wie der Sudra und sogar der arme Paria verfügen über ein bedeutendes Kapital scharfsinniger Denkkraft. Die indischen Bildungselemente, sowie die vom Westen herübergebrachten religiösen und kulturellen Einflüsse haben, unterstützt von orientalischer Lebhaftigkeit, auf den Vorstellungsapparat des indischen Volkes so befruchtend eingewirkt, dafs Indien unter den Völkern Asiens unbestritten als erste Kulturmacht anerkannt werden mufs. Aber obwohl dem Hindu eine so hohe, sagen wir getrost die gleiche Stellung mit dem Deutschen nach Seiten des Intellekts einzuräumen ist, besteht doch zwischen beiden eine Differenz des Fühlens, die der Herbartschen Psychologie entschieden widerspricht. Welch' eine ganz andere Auffassung der hauptsächlichsten Lebenswerte dort im Gangesland als bei uns! Die schroffen Kastenunterschiede mit ihrer Verhöhnung des einfachen Gerechtigkeitsgefühls, die Grausamkeit gegenüber den Witwen, die heillose Verwirrung bei Beurteilung von Gut und Böse und dann, worauf vom psychologischen Standpunkt aus besonders Wert zu legen ist, die ausgeprägte Neigung zur Unwahrheit, ja mehr noch, die teilweise vorhandene Unfähigkeit, Recht und Schönheit der Wahrheit zu empfinden, weisen auf eine empfindliche Lücke in dem Volkscharakter der Inder hin, auf eine durch Mangel an rechtem Fühlen entstandene Lücke, welche nicht die gewandteste Denkkraft auszufüllen vermag. Wie man dies erklären will, ob aus dem pantheistischen Heidentum oder aus einer ganzen Stammesdegeneration, ist hier nicht zu besprechen, uns genügt auch an diesem Beispiel darthun zu können, dafs ein reich entwickeltes Vorstellungsleben bei weitem keine ebenso feine Gefühlsbildung gewährleistet. (Neben Burckhardts Missionsbibliothek und den ethnographisch bedeutsamen Artikeln in den letzten Jahrgängen des Leipziger Missionsblattes, ed. R. Handmann, sei noch auf einen in D. Warneks Allgemeiner Missionszeitschrift wiedergegebenen Aufsatz von Stosch »Grundbegriffe der Religion in tamul. Sprache 1891,« worin sich wertvolles Material in der bezeichneten Richtung findet, hingewiesen.)

So erhärtet denn auch die Völkerpsychologie den, wenn auch

Digitized by Google

negativ gefafsten, so doch um des thatsächlichen Verhältnissen entsprechenden Inhalts willen als positives Ergebnis zu nehmenden Satz, dafs das Gefühl nicht in gleichem Verhältnis zu dem Vorstellen steht. —

Ein neues, unserer Entwickelung sehr zu statten kommendes Moment hebt Wundt im 10. Kap. seiner physiologischen Psychologie hervor. Jede Empfindung — so heifst es p. 555 — enthält neben der Intensität und Qualität noch ein drittes Element, den Gefühlston oder das sinnliche Gefühl, und dieses dritte Element »ist bedingt von dem Gesamtzustand des Bewufstseins«. Wundt lehrt also, dafs die Empfindungen von einem durch sie selbst nicht bedingten, sondern von einem, aus dem Innern der Seele ihnen entgegenkommenden Thun aufgenommen, eingeschätzt und signiert werden. Wundt lehrt wohl eine Abhängigkeit des Gefühls von der Intensität und der Qualität der Empfindung, aber nicht ohne die wichtige Ergänzung durch den Gefühlston. Wundt beweist nämlich unter anschaulicher Kurvendarstellung, dafs der Gefühlston bei stets steigender Empfindung sehr schnell die Höhe des Lustgefühls erreicht und von dieser Höhe sehr rasch zum Nullpunkt und von da in zunehmende Unlust verfällt. (Z. B. ein rheumatischer, leise beginnender Schmerz kann zuerst als angenehmer Reiz wirken, aber schon mässige Steigerung ruft die Wendung zum Unlustgefühl hervor.) Der Versuch, nach physiologischem Experiment zu messen scheitert an der völligen Inkongruenz der Empfindung und des Gefühlstones. Und wenn das schon von sinnlichen Gefühlen gilt, so ist doch nicht abzusehen wie man nun die noch viel schwerere, oder überhaupt garnicht zu messenden höheren Gefühle, Liebe, Frömmigkeit etc. in ein konstantes Verhältnis zur Empfindung bringen will. Ähnlich verhält es sich mit der Abhängigkeit des Gefühlstones von der Qualität der Empfindung. »Näher definieren läfst sich der qualitativ bestimmte Gefühlston ebensowenig wie die Empfindungsqualität selbst,« sagt Wundt. Eine gewisse Abhängigkeit, oder besser eine Berührung zwischen Empfindungsqualität und Gefühlston mag vorhanden sein, aber jene ist nicht alleinige Urheberin von diesem. Der elektrische Strom wird am Auge als Farbenwirkung, auf der Zunge als säuerlicher Geschmack, in der Hand als Stofs oder Schlag wahrgenommen. Die verschiedenen Körperorgane gewinnen der einen Empfindungsqualität ganz verschiedene Eindrücke ab, je nach ihrer Anlage. Besitzen aber schon die äufseren Organe solche Veränderungskraft gegenüber den Empfindungen, dann kann uns doch kein Mensch zwingen, dem innersten Organ des Menschen, d. i. der in Selbstbewufstsein und Selbstbestimmung sich bewegenden Seele zuzumuten, dafs sie ihre Gefühlstöne den Empfindungsqualitäten vollständig zu freiem Spiel ausliefere. Es treten hier wiederum

Digitized by Google

die Anzeichen dafür zu Tage, dafs das Gefühl nicht lediglich physisch bestimmt ist, und wir freuen uns, dafs ein Gelehrter wie Wundt auch hierbei mit dem Gefühl als mit einem elementaren Faktor rechnet, dafs er uns die Bahn frei macht für eine Betrachtung des Gefühlslebens, die den Bedürfnissen und der Würde des inneren Lebens gerecht zu werden versucht.

Können wir in Übereinstimmung mit Wundt das Gefühl nicht von der Qualität der Empfindung abhängig sein lassen, so haben wir um so sorgfälliger zu prüfen, in welchem Verhältnis das (sinnl.) Gefühl zum Gesamtzustand des Bewufstseins steht. Hier ist mit Bestimmtheit von einem Einflufs des Bewufstseins auf den Gefühlston zu reden, also von einer Wirkung, die nicht von aufsen nach innen, sondern von innen nach aufsen geht. In 4 Beziehungen kommt dieser Einflufs nach Wundt zur Erscheinung:

1) In der Abhängigkeit der Gefühle von der zeitlichen (im Bewufstsein wahrgenommenen) Dauer der Empfindungen;

2) darin, dafs sich mit dem Gefühlston Vorstellungen assoziieren;

3) darin, dafs analoge Empfindungen mit den gegebenen Empfindungen verbunden werden;

4) in der Rückwirkung, welche die Entwickelung des Selbstbewufstseins auf das Gefühl ausübt.

Diese 4 Wundtschen Bestimmungen sind von hohem Wert. Eine kurze Erläuterung in Form einer Anmerkung sei uns gestattet. ad. I. Da jede Empfindung, wenn sie wirken soll, eine gewisse Zeitdauer erfordert, da wir allen Eindrücken von aufsen mit dem Mafs der Zeit entgegentreten und da solches Messen als eine Arbeit des Bewufstseins aufzufassen ist, so kann die Abhängigkeit des sinnlichen Gefühles von dem messenden Bewufstsein nicht in Abrede gestellt werden. ad. II. Die Erinnerung an jene bekannte Erscheinung, dafs wir z. B. beim Anblick von grün an den Wald, beim Hören eines Orgeltones an die Hallen eines gotischen Domes denken, ist nicht, wie Herbartianer argumentieren würden, eine Bestätigung dessen, dafs alles Gefühlsleben auf Vorstellungskombinationen zurückzuführen sei, sondern vielmehr ein Beleg dafür, dafs zu den sinnlichen Gefühlen ein neues Element, die Bewufstseinsthätigkeit hinzukommt, welche die sinnlichen Gefühle verarbeitet. ad. III. Nicht blofs assoziierend arbeitet das Bewufstsein mit den sinnlichen Gefühlen, sondern zugleich assimilierend. Wenn man z. B. Trompetenton mit rot vergleicht, wenn man von scharfen schneidenden Tönen oder von schreienden Farben, von warmen Tönen redet, so verbindet oder assimiliert das Bewufstsein verschiedene Gefühlstöne. Es vollzieht sich damit ein Zusammenziehen, ein Vereinen, welches sich zu dem einförmigen Neben- und

Nacheinander der Vorstellungen verhält wie chemische Verbindung zu Mischung. (Vgl. hierzu das nachher über die Apperzeption Gesagte.) ad. IV. Auffallend ist schon der Ausdruck »Rückwirkung des Selbstbewufstseins auf das Gefühl«. In welchem umfassenden Sinn Wundt diese Rückwirkung verstanden haben will, besagen die Worte: »Unser Wohl- oder Übelbefinden hängt wesentlich von subjektiven Empfindungen ab, an denen der Gefühlston von so überwiegender Bedeutung wird, dafs wir, was an ihnen reine Empfindung ist, übersehen.« Am einfachsten ist dies bei pathologischen Zuständen wahrzunehmen, wir denken etwa an die einmal zu leichte und dann wieder zu ernste Auffassung einer Krankheit oder einzelner Krankheitssymptome.

So willkommen der antiherbartschen Psychologie die obengenannten Sätze sind, so wenig kann man Wundt beipflichten in seiner Erörterung über die Entstehung der sinnlichen Gefühle. Seine Vermutung ist die, dafs das Gefühl ein sekundärer Bestandteil der Empfindung sei, der erst durch irgend welche Wirkungen entstehe, die den Empfindungen durch ihre qualitative und intensive Beschaffenheit zukommen. Nach dem Voraufgehenden und dem Folgenden ist uns diese Auffassung kaum verständlich. Der Physiolog scheint hier den Psychologen zurückhalten zu wollen. Nicht minder auffallend ist das Urteil über Kant, welcher das Gefühl als unmittelbare Affektion der Seele auffafste. Diese Kant'sche »Hypothese setze an Stelle des empirischen Begriffs des Bewufstseins den metaphysischen der Seele . . .« »In der Seele aber, über deren Lust und Unlust uns unsere Erfahrung garnichts sagt, kannten wir nur Zustände unseres Bewufstseins; danach nehmen wir auch die sinnlichen Gefühle als eine unmittelbare Affektion des Bewufstseins durch die Empfindung wahr.«

Mit diesen wenigen Worten greift Wundt den »metaphysischen« Begriff der Seele an, aber seine Argumentation ist nicht genügend. Wie kann man behaupten — denn das ist doch nur Behauptung — über Lust und Unlust sagte die Erfahrung nichts, während doch gerade unsere Seele ein sehr reiches Erfahrungsmaterial aus Lust- und Unlustgefühlen gesammelt hat! Und wenn wir es nur mit Bewufstseinszuständen im Seelenleben zu thun hätten, dann wäre doch nicht ersichtlich, wie es im Seelenleben auch zu Veränderungen, zu Ausscheidungen und Aneignungen kommt. Die Seele hat es nicht blofs mit Zuständen zu thun, in die sie mehr oder minder hineingezwungen ist, bei denen sie schliefslich nur passiv gedacht werden kann wie die Platte des Photographen, sondern sie ist und bleibt ein mit Bewufstsein arbeitendes Wesen, welches zu den objektiven Werten Stellung nimmt, welche sich aneignet, was ihr genehm, und verwirft, was ihr unangenehm.

Wir kennen und erfahren in unserer Seele nicht blofs Zustände, die, wenn wir im Wortbegriff bleiben, etwas Starres, der Entwickelung Fremdes an sich haben, sondern wir freuen uns und leiden andererseits unter dem beständigen, unser Inneres durchwogenden Prozefs.

Vielleicht hätte Wundt diese Klippe vermieden, wenn er nicht lediglich die sinnlichen Gefühle ins Auge gefafst hätte. Diese in Verbindung mit dem durch das Nervenleben bedingten Mechanismus können allerdings dazu verleiten, dafs man auf dem Weg zur Anerkennung des Gefühls in seiner Eigenart stehen bleibt und aus Scheu vor der »metaphysischen« Seele dieselbe wieder so physisch auffafst, dafs die psychologische Untersuchung abgeschnitten wird.

Aber wir haben kein Recht, über Wundt den Stab zu brechen; denn dabei bleibt er nicht stehen, dafs das Gefühl lediglich ein Zustand des Bewufstseins ist, sondern er öffnet uns noch eine ganz neue Perspektive über das Gefühlsleben, indem er das Gefühl mit dem wichtigen Begriff der Apperzeption in Verbindung setzt. Was ist Apperzeption? Es ist, um es so praktisch als möglich zu definieren, die Thätigkeit der Seele, durch welche sie nicht blofs aufnimmt oder begreift, sondern durch welche sie das in klarer Vorstellung Aufgenommene behält und sich zum Eigentum macht; sie ist das eigentliche innere Lernen, welches der Deutsche merkwürdigerweise mit Auswendiglernen, der Franzose hingegen mit savoir par coeur und der Engländer mit learn by heart ausdrückt. Indes wir haben den Begriff der Apperzeption nicht bis in seine letzten Wurzeln zu verfolgen, uns genügt es, darauf hingewiesen und davon überzeugt zu werden, dafs unser Gefühl — und hierbei haben wir keineswegs nur das sinnliche Gefühl im Auge — mit der Apperzeptionsarbeit der Seele in engster Verbindung steht. Wundt schreibt a. a. O. p. 588: »Das sinnliche Gefühl wird uns verständlich, wenn wir es betrachten als die Reaktionsweise der Apperzeption auf die sinnliche Erregung.« Deutlicher noch als dieses Wort, in dem uns die Betrachtung des Gefühls als Reaktionsweise zu unbestimmt vorkommt, ist der folgende, sonderlich beachtenswerte Satz: »Die Apperzeption ist . . . von dem Gesamtzustand des Bewufstseins abhängig, wie er durch gegenwärtige und frühere Erlebnisse bestimmt ist. Die Apperzeption empfinden wir ferner unmittelbar als eine innere Handlung. Diese innere Handlung ist endlich durchaus identisch mit der Wirksamkeit des Willens.« Wir wollen durchaus nicht ohne weiteres den Schlufs ziehen, als sei Fühlen und Apperzipieren identisch. Das wäre ebenso gewaltsam wie die Wundtsche Identifizierung des Apperzipierens mit dem Willen; das mufs, solange man nicht

Digitized by Google

bestimmtere Anhaltspunkte zur Verfügung hat, schon deshalb vermieden werden, weil es auf die Untersuchung ein trübendes Licht werfen würde. Aber den bedeutsamen Ausdruck »innere Handlung«, den Wundt für die Apperzeption in Anspruch nimmt, werden wir uns merken und für die Wesensbestimmung des Gefühls zu benutzen suchen. Was hingegen die Gleichung: Apperzeption = Willensthätigkeit anlangt, so mufs doch dem entgegengehalten werden, dafs dem Gefühl erfahrungsgemäfs eine sehr bedeutende Apperzeptionskraft zukommt, dafs die innere Handlung des Apperzipierens sich viel inniger mit den Regungen des Gefühls als denen des Willens in Beziehung setzt, dafs erstere den letzteren zumeist zuvorkommen. Man vergleiche das Lesen mit dem Lernen eines Gedichtes. Wie verschieden ist beides! Beim Lernen ist thatsächlich das innere Handeln eine Anschauung, eine Arbeit des Willens; daher auch die verhältnismäfsig rasche Ermüdung; der apperzeptive Wille kostet der Seele Kraft. Beim Lesen hingegen, obwohl auch da ein gewisses Mafs von Willenskraft erforderlich, steht im Vordergrund das rezeptive, das in seiner Ruhe so wohlthuende Walten des Gefühls. Das Nicht-angespannt-werden beim Lesen thut so wohl, und doch ist dabei die Apperzeption flott im Gange, nämlich die des fühlenden Herzens, und in geringem Mafse oder garnicht die des Willens. Die Lesefrucht kann bei gleicher Einwirkung des Verständnisses viel reicher sein als die Lernfrucht. Mithin ist dem Gefühl ein ebensolcher, wenn nicht noch höhere Apperzeptionskraft zuzuschreiben als dem Willen. Das an späterer Stelle über das Gemeingefühl zu Entwickelnde ist eine Bekräftigung des eben gefällten Urteils.

Es sei nochmals betont, dafs nicht der Satz: Gefühl = Apperzeption herausgerechnet werden soll, aber es darf auch andererseits das einseitige Urteil nicht stehen bleiben, als geniefse der Wille den Vorzug, eine mehr innere Handlung zu sein als das Gefühl. Zwar ist Wundt bestrebt, den Willen nicht auf Kosten des Gefühls reicher auszustatten. Wenn er p. 589 schreibt: »Nur darum fliefsen die Namen der Gefühle, der Triebe und Willensbestimmungen fortwährend ineinander, weil diese Zustände in Wirklichkeit immer verbunden sind, und durch psychologische Abstraktionen nur insofern getrennt werden als die Apperzeption gegenüber den düsteren Eindrücken bald ein passives, bald ein aktives Verhalten darbietet; im ersten Fall reden wir vorzugsweise von Gefühl, im zweiten von Trieb, Begehren und Wollen,« so ersieht man ja, dafs er die Apperzeption auf beide Funktionen zu verteilen bereit ist. Allein nach den Erfahrungen, welche die Psychologie bei der Verbindung von Vorstellen und Fühlen gemacht hat, kann die Verquickung von Wollen und Fühlen von vornherein nicht empfehlenswert erscheinen, und umsomehr legen

Digitized by Google

wir gegen diese Kombination Verwahrung ein, als wir sie im Zusammenhang wissen mit der Wundtschen Hypothese von einem Apperzeptions-Organ im Vordergehirn. Die physiologische Betrachtung und Widerlegung dieser Hypothese, welche allerdings mit einer Achtung gebietenden Zurückhaltung am Ende des II. Bands dargelegt wird, wird dem Physiologen nicht schwer werden, wie andererseits der Psycholog von solchen an Galls Schädeltheorie erinnernden Versuchen gar keinen Profit hat, weil ihm die physischen Organe bei allen tieferen Untersuchungen garnichts bieten. Auch wenn, wie es nicht zu bestreiten ist, Wille, Gefühl und Trieb in Wirklichkeit immer verbunden sind, auch wenn die Apperzeption im Gefühl scheinbar mehr passiv, im Willen mehr aktiv auftritt, so ist damit eine Kombination oder Vermischung in der bezeichneten Weise noch keineswegs bewiesen. Und von unbewiesenen, nur als wahrscheinlich dargestellten Sätzen darf sich die positive Psychologie nicht einengen lassen; sie hat sich auch hier dessen zu erinnern, dafs sie stets einem, auf unannehmbaren Voraussetzungen gegründeten Monismus auszuweichen hat, dafs sie die trübe Verkennung des Gefühls in seiner Wesenseigentümlichkeit nicht zu fördern sondern zu bekämpfen hat, und dafs sie, wenn nach dem zuletzt Ausgeführten die innerste Handlung des bewufsten Ich, das alles zu vereinen strebt, mehr für den Willen in Anspruch genommen wird, widersprechen mufs.

Unter Ablehnung des Versuches, bei der Apperzeption andere Seelenthätigkeiten zu bevorzugen, halten wir den einen grofsen Gewinn aus Wundts Psychologie fest, dafs das Gefühl eine apperzeptive Kraft besitzt und dafs es schon um deswillen, abgesehen von anderen uns noch näher liegenden Gründen, als innere Handlung zu gelten hat.

Eine wesentliche Vertiefung scil. Verinnerlichung hat das Gefühl durch Wundt erfahren. Diesen Dienst erkennen wir dankbar an. Klar hat er entwickelt, dafs der Gefühlston und damit das Gefühl selbst eine Funktion der Seele ist, welche bewufstermafsen apperzipiert. Und kann man der Lehre vom Apperzeptions-Organ wie auch dem Verhältnis, in welches er Wille und Gefühl zu einander versetzt, nicht beipflichten, so werden doch die wissenschaftlichen Mittel, welche er für eine wahrheitsgemäfse Darstellung des Gefühlslebens darbietet, dauernde Bedeutung für die antimaterialistische, aus Herbarts Banden befreite, Psychologie behalten.

Nach dem Vorausgehenden ist es uns nahegelegt, auch die Frage zu prüfen, ob das Gefühl etwa aus dem Willen hervorgehe. Wenn es abgelehnt werden mufs, das Gefühl aus den Vorstellungen abzuleiten, so wird man andererseits das Gefühl nicht gern als ein Produkt des Willens betrachten wollen und sich

über die Gründe klar werden müssen, die solche Ableitung aus dem Willensvermögen verbieten. Wundt vertritt die Ansicht, dafs das Gefühl Produkt des Willens sei. Band II, p. 561 schreibt er: »Im Gegensatz zu der Anschauung, welche den Willen aus Gefühlen hervorgehen läfst, müssen wir darum vielmehr den Willen als die fundamentale Thatsache bezeichnen, von der zunächst Gemütszustände bedingt sind. . . . Gefühle und Triebe sind nicht Vorstufen des Willens, sondern Vorgänge, die der Entwickelung des Willens selbst angehören.« Als Waffe gegen Herbarts Vorstellungstheorie kann dieses Wort uns willkommen sein, aber die Einseitigkeit, mit welcher der Wille zur bedingenden Grundfunktion der Seele gestempelt wird, erinnert wiederum ein wenig an Herbarts Methode. Nur das macht uns hier wie in anderen Entwickelungen den Unterschied zwischen Wundt und Herbart immer wieder klar, dafs Wundt das subjektive, das »innere« Handeln der Seele fortwährend geschieden sein läfst vom physiologischen Empfindungsprozefs. Und das ist ja von höchster Bedeutung.

Nahe liegt hier der Vergleich mit Schopenhauer; allein so abstrakt wie dieser, der im Willen das metaphysische Wesen der Seele erkennen will, fafst Wundt den Willen schon deshalb nicht auf, weil er den Willen nur in Verbindung mit dem Bewufstsein betrachtet. Wundt lehrt, dafs der Wille nur in Verbindung mit dem Bewufstsein wahrnehmbar sei und spitzt diese seine Ansicht zu in den Sätzen (p. 564): »Wie uns der Wille nur aus dem Bewufstsein bekannt sein kann, so ist andererseits ein Bewufstsein ohne innere Willensthätigkeit für uns nicht denkbar.« . . . »Das Selbstbewufstsein wie es in der konstanten Wirksamkeit der Apperzeption seine Wurzel hat, zieht sich schliefslich auf diese allein zurück, sodafs nach vollendeter Bewufstseinsentwickelung der Wille als der eigenste und in Verbindung mit den mit ihm verbundenen Gefühlen und Strebungen als der einzige Inhalt des Selbstbewufstseins erscheint.« Daraus wird schliefslich über das Verhältnis der einzelnen Funktionen gefolgert: »Im Willen erfafst das Subjekt unmittelbar sein inneres Handeln, im Vorstellungsinhalt spiegelt sich eine vom Subjekt verschiedene Wirklichkeit, die Beziehungen aber, welche zwischen beiden stattfinden, äufsern sich in Gefühlen und Gemütsbewegungen.« Klar und einfach sind diese Sätze; sie würden, falls sie zu unanfechtbaren Axiomen erhoben werden könnten, die psychologische Arbeit sehr vereinfachen und uns Herbartschen Ideen oder wenigstens Herbartscher Methode, deren Gegner doch auch Wundt ist, wieder näher führen, aber die ernsten Bedenken, zu denen jene Deduktionen Anlafs geben, müssen entschiedenen Widerspruch hervorrufen. Ein lautes Veto mufs sich schon die Annahme gefallen lassen, dafs der Wille der einzige Inhalt des Bewufstseins sei. Wir verstehen es nicht, wie der Wille, wenn auch »in Verbindung

Digitized by Google

mit Gefühlen« diese Vorzugsstellung erhalten kann; denn die Thatsache des Seelenlebens ist doch nicht mehr zu bestreiten, dafs auch Gefühle, auch Vorstellungen sich als Bewufstseinsinhalt geltend zu machen wissen, dafs erst die bewufsten Gefühle und die bewufsten Vorstellungen ebenso wie der bewufste Wille die volle Energie der Seelenthätigkeit darstellen. Das Selbstbewufstsein ist doch mindestens ebenso, wenn nicht noch mehr durch ein Sich-selbst-Fühlen als durch ein Sich-selbst-Wollen bestimmt. Das Selbstbewufstsein ist nicht ein unruhiges Streben und Wollen — das wäre ja ein aufreibender Zustand, — sondern vielmehr ein Sich-Besitzen, ein inneres Ruhen und Geniefsen dessen, was man in sich hat wie andererseits ein Leiden dessen, was bedrückend auf die Seele einwirkt. Und wenn gesagt wird: »Im Willen erfafst das Subjekt unmittelbar sein inneres Handeln,« so ist es ja ganz berechtigt, den Willen in das innere Handeln mit hinein zu nehmen, aber es sollte dabei der Hinweis darauf nicht vergessen sein, dafs, was Wundt selbst nach seinen früheren Ausführungen zugeben müfste, dafs das Subjekt noch unmittelbarer sein inneres Handeln im Gefühl erfafst. Dies zu erläutern, bietet sich an anderer Stelle Gelegenheit, wo über das Selbstgefühl genauer zu reden sein wird.

Ebensowenig einwandfrei ist die Äufserung zu belassen, dafs »die Beziehungen, welche zwischen beiden (Wille und Vorstellungsinhalt) stattfinden, sich in Gefühlen äufsern.« Das erinnert ja ganz an Herbart. Darum auch hier die Frage: Was soll denn den Willen und das Vorstellungsvermögen zu Gefühlen zwingen? Wie soll ein drittes, völlig neues entstehen, wenn nicht ein Organ oder wir wollen nur sagen eine Anlage dazu vorhanden ist?

Das Gefühl ist seinem Wesen und seinem Umfang nach völlig verschieden von Wille und Vorstellung. Rücksichtlich des letzteren, des Gefühlsumfanges ist es doch eine auf sichere Erfahrung gegründete Thatsache, dafs Gefühlstöne bis hinab zu den teils klaren, teils verworrenen Stimmungen unser ganzes Leben mehr ausfüllen als Willensakte. Hält man trotzdem daran fest, dafs Gefühle immer Triebe erzeugen und soll damit das Gefühl wiederum in Bedingungen gezwängt werden, die ihm seine Autonomie rauben, so ist einfach darauf zu verweisen, dafs nur das Gefühl einen Trieb auslöst, welches eine bestimmte Spannung besitzt. Z. B. ein Melancholiker oder auch ein gesunder Mensch, der von schwerem Kummer ergriffen wird, kann derart von seinem Gefühl niedergedrückt werden, dafs Triebe oder Willensregungen erst sehr spät oder garnicht ausgelöst werden, solange das Gefühl des Leidens anhält. Oder was die Ruhe nach angestrengter Arbeit so wonnig erscheinen läfst, ist eben dies, dafs einmal das Streben, das Trieb-Anregende ruht, dafs man sich, wie man richtig sagt, dem Gefühl der Ruhe hingiebt. Der Umfang des Ge-

Digitized by Google

fühls ist ein anderer, ist ein gröfserer als der des Willens; das Gefühl ist so stark, so autonom, dafs es seinen eigenen Umfang bestimmt.

Diese formelle Bestimmung des Umfangs erweitert sich zur materiellen des Wesens, wenn man erwägt, dafs der Wille disponiert, dafs er unter Objekten, die das Gefühl bereits abgewogen hat, auswählt, dafs er sich mehr circa rem bewegt, während das Gefühl in rem ipsam eindringt.

Dies zur Beantwortung der Frage, ob das Gefühl aus dem Willen entstehe. —

Wundt hat es selbst empfunden, dafs er sich auf ein Gebiet begeben, wo die physiologischen Grundlagen fehlen. »Die Psychologie sei an der Grenze angelangt, die ihrer Analyse der Erscheinungen gezogen ist. Alle Vermutungen über das innere Verhältnis des denkenden Subjekts zu seinen Gegenständen, das auf diese Analyse sich stützen möchte, mufs sie der metaphysischen Spekulation überlassen.« Schön, dafs Wundt diese Grenze anerkennt! Nicht jedem Gelehrten ist eine solche Ehrlichkeit zu eigen. Trotz einzelner, auch tieferer Differenzen wird darum die positive Psychologie auf Wundt Bezug nehmen und seine positiven Resultate gern verwerten.

Können wir aber, dürfen wir dem Halt! was uns an dieser Stelle zugerufen wird, Folge leisten? Die Metaphysik hat doch auch noch ein Recht in der Wissenschaft, sie vermag doch noch manches zu bieten, das, dem Metaphysischen entstammend, überall Berührungspunkte mit dem Physischen aufzuweisen hat, sie hat nicht blofs die Religionsphilosophie zu ihrem dominium erkoren, nein, sie hat auch die Probleme der Naturwissenschaft mit einer Gewalt gefafst, dafs auch der hartnäckigste Realist von der leidigen Metaphysik nie ganz loskommen kann, so sehr er es anstrebt.

Indes, wir haben es zunächst noch garnicht nötig, uns »metaphysischen Spekulationen« hinzugeben. Noch bleiben wir auf ganz praktischem, wir dürfen wohl sagen, realem Boden stehen, nämlich auf dem der Pädagogik und Ethik. Von da aus müssen wir doch sagen: ja, mit der vorhin genannten Grenzbestimmung ist uns nicht gedient. Da, wo wir dem inneren Leben der Seele anfangen näher zu kommen, können wir nicht stehen bleiben. Nicht blofs Liebhaberei, sondern das wissenschaftliche Gewissen zwingt uns, weiter zu gehen. Die Elemente des Seelenlebens, das Gefühl in seiner Eigenart vorab, drängen sich mit solcher Kraft unserm wissenschaftlichen Denken auf, dafs wir weiter denken müssen, sie geben uns so feste empirisch greifbare Anhaltspunkte, dafs eine immerhin nicht leichte Anleihe bei der »Spekulation« zunächst ganz unnötig ist. Der Erzieher mufs den Zögling leiten und seine Seele zu verstehen suchen, der Psychiater mufs seinen Patienten zur Heilung zu führen suchen, auch wenn er sich über die Dia-

Digitized by Google

gnose noch nicht völlig klar geworden ist; bei dem ignoramus können beide nicht stehen bleiben, sie müssen, gerade wo es sich um Beeinflussung der Gemütsbildung oder Heilung vornehmlich handelt, der machtvollen Erscheinung der inneren Seelenkräfte nachdenken. Das praktische Interesse und die anzuwendenden Hilfsmittel verbieten es, im Vorhof der psychologischen Wissenschaft stehen zu bleiben und auf den Anblick des Inneren, dessen Erkenntnis allerdings nur in beschränktem Mafse möglich sein wird, zu verzichten. Es fehlt der Raum, uns weiter über diese wichtigen Fragen auszusprechen, wir wollten nur konstatieren, dafs auch die physiologische Psychologie das Geheimnis des Seelenlebens nicht enträtseln aber auch nicht leugnen kann, und dafs wir, schon aus rein praktischen Gründen, immer wieder das Innere, oder wenn man so will Metaphysische, des Seelenlebens berühren müssen. —

An dieser Stelle sei, unter nochmaliger Berührung der Apperzeption noch auf eine Schrift hingewiesen, welche in pädagogischen Kreisen viel Anklang gefunden hat, wir meinen die psychologisch-pädagogische Monographie »Über Apperzeption« von Dr. Lange, (Plauen i. V. 4. Auflage 1891.) Die Schrift ist symptomatisch nach zwei Seiten hin, einmal kennzeichnet sie die Abhängigkeit der neueren Pädagogik von Herbart-Ziller und andererseits ist sie ein interessanter Beleg dafür, dafs der Verfasser, der sich mit grofsem Fleifs in die psychologische Frage vertieft hat, einerseits die Schwäche in Herbarts System fühlt, andererseits aber doch so im Bann Herbartscher Ideen befangen bleibt, dafs er zu einer bestimmten Korrektur nicht kommen kann und von neuem den Nachweis liefert, dafs Herbart auf pädagogischem Gebiet den gröfsten Einflufs noch heute ausübt, wo Herbarts Fehler einer, auf verbesserter Empirie ruhenden Psychologie nicht mehr verborgen bleiben können.

Nach Herbart hält Lange daran fest, dafs Apperzeption lediglich eine Vorstellungsverbindung sei, dafs mithin die bereits gesicherten älteren Vorstellungen der endgiltige Stützpunkt für neue Apperzeptionen seien. »Von einer spontanen, d. h. unabhängig von allem empirischen Seeleninhalt wirkenden Geistesthätigkeit könne hier nicht die Rede sein,« schreibt Lange und bekräftigt diesen Ausspruch mit dem Satz aus Herbarts Psychologie: »Für die gesetzlosen Spiele der transcendentalen Freiheit ist hier kein Platz.« Gleichwohl aber fügt er hinzu: »Freilich tritt in Herbarts Polemik gegen ein angebornes Apperzeptionsvermögen die Thatsache zurück, dafs der Vorgang der geistigen Aneignung nicht blofs Vorstellungen in Bewegung setzt, sondern dazu auch Gemütszustände und Willensakte wesentlich beitragen.« Ein Widerspruch zwischen Herbart und Lange tritt hier, zu Gunsten Langes, darin hervor, dafs letzterer bei der Apperzeption noch andere

Digitized by Google

Faktoren aufser den Vorstellungen »wesentlich beitragen« lassen will, und mit Freuden ist es zu begrüfsen, dafs Lange zugiebt, dafs Herbart »der Berichtigung und Ergänzung bedürfe«. Wenn er aber hinzufügt, »es unterliegt keinem Zweifel, dafs Herbarts Apperzeptionstheorie dieser Verbesserung sehr wohl fähig sei«, so mufs diese in Aussicht gestellte Verbesserung unter Beibehaltung der Herbartschen Grundanschauung etwas problematisch erscheinen, und aus dem Abschnitt, der speziell von Herbarts Theorie handelt, haben wir nicht herauslesen können, worin nun die bestimmte Ergänzung beruhen soll. Auch die Berufung auf Lazarus erreicht nicht diesen Zweck der Ergänzung; denn Lazarus, welcher Stimmung, Gefühl und Willen in den Apperzeptionsbegriff hineinnimmt, steht doch damit im Gegensatz zu Herbart und berührt sich vielmehr mit Wundts Gedanken. Und zu der p. 110 gethanen Äufserung Langes »dafs die neueren Psychologen aufserhalb Herbartscher Schule fast übereinstimmend die Apperzeption nach Herbarts Vorgang als eine Verschmelzung ähnlicher Vorstellungen auffafsten«, können wir doch nicht schweigen, umsoweniger als auf der folgenden Seite Lotzes Name hereingezogen wird. Dafs Lange ihn als Vertreter seiner oder jener neueren Ansicht hätte anführen wollen, dies Mifsverständnis können wir kaum annehmen. Das Zitat aus Lotze, über den übrigens an der bezeichneten Stelle grofse Zurückhaltung beobachtet wird, lautet: »Wir apperzipieren diejenigen Eindrücke, die wir in den verständlichen Zusammenhang des empirischen Ich aufnehmen und deren Verwandtschaft mit früheren Erlebnissen, deren Wert für Weiterentwickelung unserer Persönlichkeit wir zugleich fühlen und für spätere Erinnerung aufbewahren.« Ja, was in aller Welt soll dieses gewichtige Wort des grofsen Göttinger Psychologen, in dem der Einflufs des Gefühls bei der Apperzeption nicht deutlicher betont werden konnte, in einer Schrift, welche sich ganz in Herbartschem Fahrwasser bewegt? Eine Widerlegung jenes Lotzeschen Wortes, das ja durchaus gegen Herbart zeugt, hätte Lange geben müssen, aber er hat es unbegreiflicherweise unterlassen. Dann mufste aber der Gegner lieber nicht erst zitiert werden; denn unwiderlegte Zitate eines anderen dienen nicht zur Stärkung der eigenen Position. Da Lange die Schwächen Herbarts fühlt aber gleichwohl Herbartianer bleibt, so wird es ihm nicht leicht, sich mit Wundt auseinanderzusetzen, der sich doch in scharfem Gegensatz zu Herbart bewegt, der die dem Herbartianer unmögliche Spontaneität der Seele gerade bei der Apperzeption so entschieden hervorhebt. Schon die Betonung des Willens, den ja Wundt sogar mit dem Apperzeptionsvermögen identifiziert, mufs ihm unannehmbar sein; denn von dem Übergewicht des Vorstellungsvermögens kommt eben die Herbartsche Anschauung nicht los. Daher ist auch eine Vermittelung mit Wundt

oder gar mit Lotze, in denen der Herbartianismus seine Meister gefunden hat, aussichtslos.

Bei Besprechung des apperzipierenden Subjektes zieht Lange zwar die Gefühle und Gefühlskreise mit herein, bestimmt die letzteren aber nicht genauer oder doch nur so, dafs man es im Herbartschen Sinn auffassen mufs. Lange verrät eben in Handhabung der Gefühlsthätigkeit eine Unsicherheit, wie sie vom Herbartschen Standpunkt aus nur zu verständlich ist. Es mufs ja angenehm berühren und gereicht dem tüchtigen Schulmann zur Ehre, dafs er nach Kräften versucht, zu einer lebensvollen Darstellung des Gefühls zu gelangen. Was er z. B. über Mitgefühl, und Reue pag. 198 sagt, dafs dieselben erlebt sein müfsten, was er über Schulfeste, Hausordnung, Lob und Strafe als Quellen für moralische Überzeugungen und religiöse Gefühle sagt, was er zu Pestalozzis Wort, »dafs er stets belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von jener Tugend vorangehen lasse,« sagt, erweckt den Anschein, dafs sich bei Lange die Trennung von Herbart anbahnt. Dieser Schein wird noch intensiver durch die uns weit entgegenkommenden Sätze: »Die Wiedergabe des übermittelten Lehrstoffes gelingt keinesfalls früher, als bis er gründlich verstanden und in Herz und Gemüt übergegangen.« ... »Erst dann vermag das Kind, nicht aus dem Gedächtnis, sondern aus dem Herzen heraus zu erzählen.« Sehr gut und sachlich, aus der Erfahrung heraus bezeugt und sehr viel für einen Vertreter Herbartscher Psychologie! Aber schade, dafs diese letzten Äufserungen nicht zurückgewirkt haben auf eine Korrektur der Prinzipien und schade, dafs sie gegen Ende der Schrift indirekt zurückgenommen werden; denn da bekennt sich Lange offen dazu, dafs »die Bildung reicher, wohlgeordneter Vorstellungsmassen« das Ziel der Schul-Erziehung sei, und was er an einzelnen Stellen zu Gunsten einer richtigen Beurteilung des Gefühls ausgesprochen, widerruft der, alle weitere Verständigung ausschliefsende Satz auf der letzten Seite: »Die Apperzeptions-Fähigkeit der Vorstellungen und Begriffe ist das beste Geschenk, welches die Schule dem Zögling für die Reise durchs Leben mitgeben kann.« —

Noch einen wichtigen Schritt weiter in der Wesensbestimmung des Gefühls werden wir geführt, wenn wir, dem »inneren Handeln« nachgehend das Gefühl als Wert- und Selbstgefühl fassen.

Wiederum ist es Lotze, der hinsichtlich der Beziehung des Gefühls auf das Subjekt einseitigen Auffassungen, die nur mit Kombination von Vorstellungen operieren, entgegentritt, der mit dem neuen, oder vielmehr neu aufgefafsten Begriff des Selbstgefühles das ganze Gefühlsleben in ein so helles Licht stellt, dafs man ihm nicht mehr nachsagen kann, dafs es ein vom Vorstellungsleben abgeleitetes sei, sondern eingestehen mufs, dafs es über eine, ihm selbst zugehörige Kraft verfügt.

Digitized by Google

Wir beziehen uns auf das im 5. Kapitel des Mikrokosmos, Band I Gesagte. Lotze geht davon aus, dafs »wie es eine ursprüngliche Eigentümlichkeit des Geistes ist, Veränderungen nicht nur zu erfahren, sondern sie vorstellend wahrzunehmen, so sei es ein ebenso ursprünglicher Zug desselben, sie nicht nur vorzustellen, sondern in Lust und Unlust auch des Wertes inne zu werden, den sie für ihn haben.« Gegen die Schwierigkeit, das Gefühlsleben darzustellen, ist Lotze keineswegs blind. Er macht ausdrücklich auf die so verschiedenen Formen des Gefühls aufmerksam und giebt gern zu, dafs die »unermefsliche Vielseitigkeit« der Gemütsbewegungen »kaum der Kunst und nie den unvollkommneren Mitteln der wissenschaftlichen Zergliederung gelingen« werde völlig darzustellen. Solle aber dennoch das Gefühl als eine der »wesentlichsten Kräfte in dem Zusammenhang unseres geistigen Lebens« festgehalten werden, dann »müsse man sich vor allem entwöhnen, die Gefühle als Nebenereignisse zu nehmen.« Man erkennt sofort, gegen wen sich Lotze, der es vorzieht Namen nicht zu nennen, hiermit wendet; und seine Polemik zeigt hier wieder, wie an anderen Stellen darin eine so entscheidende Kraft, dafs er bei aller Kühnheit des Angriffs oder der Zurückweisung falscher Annahmen doch seine feste, in ihrer Sicherheit leicht kontrollierbare Position die Hauptwaffe sein läfst, mit der er kämpft und — siegt. Lotze erinnert einfach an die, von jedem Laien zu bestätigende Thatsache, dafs jede Erregung der Seele einen Eindruck von Lust oder Unlust auslöst, dafs es keine »Äufserung unserer geistigen Thätigkeit giebt, die nicht von einem Gefühl begleitet wäre« . . . »Die einfachen und scheinbar trockensten Begriffe des Denkens sind nie von den nebenhergehenden Gefühlen ganz entblöfst.« Lotze nimmt uns gleichsam bei der Hand und führt uns auf die Höhe naturgetreuer Seelenbetrachtung, von der aus wir mit Freuden die weiten Gefilde des Gefühlslebens vor unseren Augen sich ausbreiten sehen. Und wie erquickende Bergluft weht es uns entgegen, wenn wir die herrlichen, von vollem Verständnis für das menschliche Geistesleben beseelten Worte vernehmen: »Auf dieser Allgegenwart der Gefühle beruht ein guter Teil unserer höheren menschlichen Ausbildung; sie ist der Grund der Phantasie, aus der die Werke der Kunst geboren werden, und welche das Verständnis aller natürlichen Schönheit eröffnet; denn in nichts anderem besteht diese schaffende und nachschaffende Kraft, als in der Feinsinnigkeit des Geistes, welche die Welt der Werte in die Welt der Formen zu kleiden, oder aus der Verhüllung der Form das in ihr enthaltene Glück herauszufühlen versteht.« Diese Worte bedürfen kaum eines Kommentars, so klar und einleuchtend sind sie, nur die Be-

Digitized by Google

merkung sei hinzugefügt, dafs die Hereinbeziehung von Kunst und Phantasie in das Gefühlsleben eine wertvolle Bereicherung des Begriffs giebt, und uns zugleich die Pflicht auferlegt, das Kunstgefühl nicht nur aus ästhetischen Rücksichten, sondern aus rein psychologischen Gründen gebührend zu beachten.

Wie ernstlich das Gefühl sich auf Wertbestimmungen einlässt, versucht Lotze dadurch zu beweisen, dafs wir Menschen vieles in der Welt als denkbar zurückweisen, solange es nicht von unserer wertempfindenden Vernunft, (das ist in diesem Fall das Gefühl) in seiner inneren Bedeutung, erkannt ist, dafs wir andererseits vieles mit unserer Wertempfindung erfassen, was der mit Vorstellungen rechnende Verstand noch nicht sich angeeignet hat. »Wir werden in unserer Lebensbildung eben so sehr von »diesen oft nur verstohlen mitwirkenden »Forderungen unserer wertempfindenden Vernunft als von den »völlig aufklärbaren Grundsätzen unseres Verstandes bestimmt,« a. a. O. p. 274. Und dazu noch die Worte auf Seite 275: ». . . dafs in jenem Gefühl für die Werte der Dinge und ihrer »Verhältnisse unsere Vernunft eine ebenso ernst gemeinte Offen»barung besitzt, wie sie in den Grundsätzen der verstandes»mäfsigen Forschung ein unentbehrliches Werkzeug der Er»fahrung hat.« Der Ausdruck wertschätzender Vernunft für Gefühl darf uns nicht irre machen. Darin liegt keine Kollision mit der vorstellenden oder wollenden Vernunft. Der Verfasser des Mikrokosmos will nur damit vollen Ernst machen, dafs das Gefühl in seiner eigentümlichen Kraft anerkannt und von einer falschen Abhängigkeit vom Vorstellungsleben befreit werde; er will es aussprechen, dafs das Gefühl selbst urteilt, selbst unterscheidet, dafs es mit einer Vernunft arbeitet, welche sich nicht erst vom Vorstellungsvermögen die Erlaubnis zu eigner Leistung zu holen braucht.

Sehr wichtig ist auch Lotzes Hinweis darauf, dafs im Verlauf der Zeiten, so verschieden sie auch gewesen seien, doch sittliche Grundsätze jederzeit »von den Gemütern in einer anderen Weise gebilligt wurden als die Wahrheiten der Erkenntnis.« »Die Aussprüche eines wertempfindenden Gefühls« machten sich auch da deutlich fühlbar. Wie sich dies bewahrheitet im religiösen Leben, in pädagogischer Arbeit oder auch in der Kunst, welche Bedeutung sonach das wertempfindende Gefühl für diese Gebiete hat, ist später weiter auszuführen. Nicht minder bestätigend sind hierbei naheliegende Beobachtungen im Völkerleben. Bei gröfseren wie kleineren Kreisen, bei kultivierten wie unkultivierten Völkergruppen ist doch die Thatsache nicht zu leugnen, dafs Feinfühligkeit für bestimmte Werte sich in ganz anderem Tempo zu bewegen vermag als Wahrheitserkenntnis, dafs jene die Massen viel schneller ergreift und zum Handeln treibt als dieses. Lebt ein Volk, eine Gemeinde

unter dem Druck eines ungerechten, für die gegebenen Verhältnisse nicht mehr passenden Gesetzes, oder unter dem Druck einer religiösen Unwahrheit, eines offenkundigen moralischen Skandalums, so urteilt eben das wertempfindende Gefühl klar und rücksichtslos, so nützt die beruhigende Rede- und Vorstellungsgabe solcher, die das Unrecht der Massen mit scharfer Logik beweisen wollen, nichts mehr; der mächtige, nicht aufzuhaltende Drang des Wertgefühls bricht sich Bahn und eilt der Arbeit des Vorstellungen gruppierenden Intellekts voraus. Man wird einwenden: ja dieser Gefühlsdrang ist doch nichts anderes als unklare Vorstellungen. Gewifs stören solche z. B. bei ungesunden revolutionären Bestrebungen das Vorwärtsdrängen der Völker, tragen dazu bei, dafs viel guter Wille von Hafs und Bitterkeit vergiftet, dafs viele Verhältnisse in verkehrtem Licht betrachtet werden, aber das Bestimmende, die Grundwellen der ganzen Flutbewegung können doch nicht *unklare* Vorstellungen sein; da mufs eine andere, bestimmte Gewalt vorhanden sein, welche eben das leistet, was verworrene Vorstellungen nicht vermögen; da arbeitet das Gefühl, welches weit mehr als das Vorstellen die Gabe besitzt, sich in Windeseile den einzelnen mitzuteilen und sich auszugestalten zu einem Gemeingefühl eines ganzen Volkskörpers. Das Dichterwort: »Der Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewufst« soll deshalb nicht zu einem absolut giltigen Satz erhoben sein. Das Gefühl des einzelnen wie der Gesamtheit kann gleicherweise auf Abwege geraten wie der feste Wille. Aber den dunklen oder klaren Gefühlsdrang, der mit ganz anderer Logik arbeitet als das Vorstellungsvermögen, der auch da, wo Vorstellungen und Ziele unbestimmt sind, dennoch vorwärts eilt, ist ein Grundfaktor im Völkerleben. *Das Gefühl für Werte bestimmt die Masse weit mehr als die Erkenntnis einzelner Wahrheiten.*

Ferner offenbart sich die vom Vorstellungsvermögen unabhängige, demselben vorauseilende, ja dasselbe bestimmende Kraft des wertschätzenden Gefühls sehr deutlich im *weiblichen Seelenleben.* Der leibliche Organismus des Weibes unterscheidet sich von dem des Mannes wesentlich. Knochenbau und Muskulatur sind schwächer angelegt, die Reizbarkeit der Nerven ist stärker, und obwohl die Widerstandskraft gegen Schmerz thatsächlich gröfser als beim anderen Geschlecht, ist doch die ganze Konstitution eine zarte, derjenigen des Mannes in Leistungsfähigkeit nachstehende. Dies gilt gleicherweise von der geistigen, seelischen Beschaffenheit. Die gegenwärtigen Emanzipationsbestrebungen, welche Gymnasium wie Universität, ja alle Arten der männlichen Berufsthätigkeit für das Weib erobern wollen, können an solchen Thatsachen nichts ändern. Die gerechtfertigten Bedenken gegen diese Frauenbewegung, deren Verkennung des weiblichen Gemütes und der Weltstellung des Weibes zeitig genug

Digitized by Google

zur Einsicht und Umkehr führen wird, sind hier nicht zu erörtern, nur möchten wir bei dieser Beurteilung des weiblichen Charakters darauf hinweisen, dafs uns nicht Zeitströmungen und Zukunftsträume, nicht das, was weite Kreise fordern oder wünschen, sondern lediglich das bestimmen kann, was gegebenen Verhältnissen, also in diesem Fall, was dem somatisch-psychischen Unterschied der zwei Geschlechter entspricht, und dafs wir bei dem, was wir gerade vom Gefühlsleben des Weibes zu sagen haben, der festen Überzeugung sind, den Wert der weiblichen Psyche nicht herabzusetzen, sondern gerade höher anzuschlagen, als diejenigen, welche um jeden Preis die intellektuelle Thätigkeit des Weibes der männlichen gleichstellen wollen.

Wie die Natur des Weibes leiblicherseits weicher, rezeptiver geartet ist als die härtere, mehr aktuelle des Mannes, so ist auch die weibliche Seele empfänglicher, von Eindrücken leichter hingenommen, von Urteilen anderer rascher bestimmt als der Mann. Während der Mann rasch mit seiner Kritik auf den Plan tritt, wohl auch zu »schlagender« Beweisführung sich hinreifsen läfst, weil er eben gern angreift und sein Jahrhundert in die Schranken ruft, ist das Weib, trotzdem es über eine grofse Zungenfertigkeit verfügt, doch zurückhaltender, ängstlicher, verläfst sich etwa bei heftigen Zusammenstöfsen mit anderen im richtigen Gefühl seiner Schwäche lieber auf scharfe Nebenbemerkungen als auf klare und entscheidende Argumente. Oder in Gesprächen, bei Vorträgen, bei der Lektüre fühlt sich das Weib peinlich berührt, gelangweilt, wenn zu viel deduziert wird, oder wenn vom Hörer strenges Mitdenken und sofortiges Sich-Entscheiden gefordert wird. Es steht uns aus langjährigem Unterricht bei Mädchen reiferen Alters und guter Veranlagung die durch wenige Ausnahmen unterbrochene Erfahrung zu Gebote, dafs Mädchen, die fleifsig und eifrig am Unterricht teilnehmen, die etwas gelernt haben, bei Urteilsfragen, oder, was damit gleichbedeutend, bei Unterscheidungsfragen, oft dürftige oder ganz ungenügende Antworten geben. Ist es doch auch eine bekannte Erscheinung, die Lehrer an Mädchenschulen immer wieder beobachten, dafs ein Lehrgegenstand wie Geometrie, der vielen gleichaltrigen Knaben eine Lust ist, mit seiner geschlossenen Beweisführung auch fähigen Schülerinnen, die sonst Tüchtiges leisten, etwas Schreckliches ist. Im Leben und im Lernen markiert sich, was die logisch-intellektuelle Geistesarbeit anlangt, ein tiefgehender Unterschied zwischen männlichem und weiblichem Gemüt, zu Ungunsten des letzteren.

Dieser Mangel wird nun aber durch die reichere Begabung des Gefühlsvermögens ausgeglichen. Wenn die Geschlechter einander ergänzen sollen, und zwar nicht blofs in dem engeren Kreis des Haus- und Ehestandes, wo ja gerade die gegenseitige psychische Ergänzung eine Quelle so grofser Freude, ein Hilfsmittel wechsel-

Digitized by Google

seitiger Förderung ist, nicht blofs im Zusammensein von Brüdern und Schwestern, sondern wenn überhaupt die Geschlechter aufeinander Rücksicht nehmen, eins dem andern die ihm zukommende Ehre lassen soll, wenn Ritterlichkeit und reiner Sinn beim Mann gestärkt werden sollen durch des Weibes Sitte und Sanftmut, wenn hinwiederum das weiche weibliche Gemüt gefestigt wird durch willenskräftige Worte und Thaten einer ehrenhaften Männerwelt, dann liegt doch die Voraussetzung nahe, dafs in der Seelenbeschaffenheit der beiden Geschlechter die Grundlagen jener Ergänzung gegeben sind.

Indes mit Voraussetzungen und Postulaten ist uns nicht gedient. Entscheidend ist der Thatbestand, und als solcher mufs jeder unbefangen Urteilende dies anerkennen, dafs das Gefühlsleben im weiblichen Gemüt gröfsere Energie entfaltet als im männlichen, und dafs das feine, das rasche, ja das sichere richtige Fühlen die Hauptstärke der weiblichen Psyche sei. In der Beurteilung von Personen, in der Unterscheidung von sittlich rein oder unrein, im gesellschaftlichen Takt, im Herausfühlen von Stimmungen, von verändertem Verkehrston eines Stolzen oder eines, der sich gekränkt fühlt, ist ohne Zweifel weibliches Fühlen dem männlichen weit voraus. Wir Männer halten leicht diesbezügliche Äufserungen des Weibes für übertrieben, für Einbildung, weil uns noch der logische Beweis fehlt, und doch müssen wir in so vielen Fällen, wir sagen nicht in allen, nach Hervortreten bestimmter Beweismomente zugeben, jene Vermutung, jenes gleichsam aus der Ferne Fühlen war zutreffend. Weil weniger auf dem Wege der Logik als vielmehr auf dem Weg des Gefühls entstanden, darum sind auch Vorurteile und Antipathien mit Beweisen und Vorstellungen in der Regel nicht zu überwinden. Das wertempfindende Gefühl, das irrende sowohl als das richtig entscheidende, bleibt für den kühlen Verstand zumeist eine uneinnehmbare Position. Verbindet sich mit dieser Fein- und Schnell-Fühligkeit irgendwelche hysterische Neigung, oder schwach entwickelter Wille oder träges, nichtgepflegtes Denkvermögen, dann mag des Hamlet Ausspruch am Platze sein: »Weib, dein Name ist Schwachheit,« aber bei normaler Gestaltung des Seelenlebens wird dem reichen Gefühlsleben des Weibes hohe Bewunderung zu zollen und ihm zugleich das Recht einzuräumen sein, dafs es nach dieser Seite einen entscheidenden Einflufs auf uns ausübt, dafs es für unsere, leider oft zu einseitig verstandesmäfsig arbeitende Seele ein wohlthuendes und notwendiges Korrektiv bildet. Mit der hervorragenden Gabe verbindet sich naturgemäfs die ernste Aufgabe, die allerdings heutzutage, zumal bei Unverheirateten der sogenannten höheren Stände, aber leider auch bei so vielen Frauen und Müttern nicht erkannt wird, den Mitmenschen diese Gabe dienstbar zu machen. Das grofse Gebiet der Erziehung in Schule und vor allem im Haus, das ebenso grofse

Digitized by Google

der Krankenpflege in Gemeinde und Familie, der Dienst an Armen und Gefährdeten bietet dem feinfühlenden Herzen und der feinfühlenden Hand einen weiten Spielraum für ernste und hochwichtige Arbeit. Hier kann das Weib und das unverheiratete Mädchen für Haus und Familie wie für Volk und Gesamtkultur aufserordentlich viel leisten.

Also nicht Intellekt, nicht glückliche Vorstellungsgruppierungen, sondern ein intensiveres Gefühlsleben ist die Stärke des Weibes. In Anerkennung dieser Thatsache ehren wir das Weib, ehren wir zugleich das Gefühl als eine den nüchternen Verstand überflügelnde Kraft der Seele. —

In Verbindung mit dem Wertgefühl ist nun ein weiteres ins Auge zu fassen, das Selbstgefühl; denn man wird nicht umhin können, mit Lotze darauf zuzukommen, dafs das Gefühl vornehmlich den Wert, resp. den Inhalt des eigenen Ich umschliefst, dafs es sich mithin vorab als Selbstgefühl offenbart.

Man hat sich daran gewöhnt, das Selbstbewufstsein fast ausschliefslich als eine That des Erkenntnisvermögens zu betrachten. Diese Auffassung leidet aber daran, dafs sie nur eine formelle Betrachtungsweise ist, dafs sie den Prozefs der bewufstwerdenden Vorstellung ohne Bedenken zur Hauptsache macht. Übersehen wird hierbei der Inhalt des Erkannten oder Vorgestellten, also in diesem Fall der für den Menschen so bedeutungsvolle Inhalt des eigenen Selbst. Man legt bei dem Selbstbewufstsein allen Nachdruck auf das Bewufstsein und übersieht die Hauptsache, nämlich das, dessen man sich bewufst ist, nämlich das eigene Selbst. Dennoch aber kommt es beim Selbstbewufstsein in erster Linie auf den Inhalt, auf den inneren Wert, nicht auf die Bewufstseins-Klarheit an. In unserm Selbstbewufstsein ist dies der Schwerpunkt, dafs Subjekt und Objekt, Denkendes und Gedachtes eins werden, aber in dem Sinn, dafs wir das Gedachte seinem Inhalt nach erfassen, dafs wir es uns aneignen, es in unsern Besitz nehmen. Bei diesem Selbstbewufstsein aber, also dem bewufsten Vorstellen des eigenen Selbst, kommt noch ein anderes Moment in Betracht, das dem bewufsten Vorstellen allein garnicht entspringen kann, das ist das Gefühl des eigenen Ich, das Selbstgefühl. Wenn auch die Seele, so argumentiert Lotze, im Selbstbewufstsein ihr Wesen erkennt, »so würden wir mit dieser »Selbstbespiegelung zwar das Bild jenes Wesens haben, aber noch »immer würden wir gleich weit von der Bedeutung dessen entfernt »sein, was wir in unserm Leben als Selbstbewufstsein kennen und »geniefsen.« Die Seele würde ihr Selbst recht wohl erkennen, aber »unbekannt und unverständlich würde ihr die Innigkeit bleiben, »mit der wir in unserm wirklichen Selbstbewufstsein den unend»lichen Wert dieser Zurückbeziehung auf uns selbst empfinden,« a. a. O. p. 280. Unser Selbst erscheint uns doch in dem

Digitized by Google

Wert, den es für uns hat. Wir wissen nicht blofs von uns, erkennen uns nicht blofs, sondern wir fühlen uns selbst und werden fühlend unseres Selbst noch intensiver und unmittelbarer inne als denkend oder bewufst vorstellend. Was ich fühle, beziehe ich sofort auf mein Ich, das Gefühlte ist für mich thatsächlich unmittelbarer als das Vorgestellte, ist mir viel eher Anlafs zu Schmerz oder zu Freude als das Gedachte, das ich in sehr hohem Grade von mir fern halten kann. Denken und Überlegen kann in sehr niedriger psychischer Temperatur vor sich gehen, kann mich sehr kalt lassen, wie der Volksmund sagt; das Gefühl ist nie kühlend, sondern stets erwärmend. Die Selbstbeobachtung überzeugt mich, dafs mein Gefühl mich mindestens ebenso von meinem Dasein überzeugt als mein Denken. Dem Kartesianischen Satz: »ich denke, darum bin ich« könnte der andere zur Seite gestellt werden: ich fühle, darum bin ich. Im Gefühl finde ich allerwegen und zwar weit schneller als im Vorstellen, bei dem ich mein Ich geradezu vergessen kann, mich selbst. »So gilt uns — folgern wir mit Lotze — das Selbstbewufstsein« nur für eine Ausdeutung eines Selbstgefühls, dessen vorangehende und ursprüngliche Lebendigkeit durch die Ausbildung unserer Erkenntnis nicht unmittelbar gesteigert wird,« a. a. O. p. 281.

Mit dem soeben Entwickelten ist das Wertgefühl noch nicht nach allen Seiten hin beleuchtet. Es sind z. B. die irrenden Gefühle — denn Fühlen ist ebensowenig unfehlbar als Vorstellen — nicht in Betracht gezogen. Es würde schon dies eine mit unerläfslicher Beziehung auf die Völker und sittliche Wertbestimmungen innerhalb weiter Menschen-Gruppen und verschiedener Perioden zur Herbeischaffung umfangreichen Materials zwingen, und den uns gegebenen Raum wesentlich überschreiten. Unter Hinweis auf Kapitel IV, welches trotz seines mehr auf das Praktische gerichteten Inhalts als Erläuterung unserer Wesensbestimmung gelten kann, glauben wir doch das Wertgefühl in seiner Eigenart und Kraft dadurch deutlich genug beschrieben zu haben, dafs wir es mit den geistigen Phänomenen Selbstbewufstsein und Selbstgefühl zusammenstellten.

Soll in Kürze die Summa unserer Erörterungen über das Wesen des Gefühls gezogen werden, so betonen wir:

1. Dafs das Gefühl vom Vorstellungsvermögen wesentlich verschieden ist;

2. Dafs das Fühlen eine weit mehr »innere Handlung« ist als das Vorstellen;

3. Dafs das Gefühl mit seiner apperzeptiven und seiner Inhalt resp. Wert messenden Kraft zwar nicht die Seele selbst (wie Wittstock annimmt), sondern das Seelenvermögen sei, in dem sich die Seele am unmittelbarsten äufsert, auf welches daher Psycho-

Digitized by Google

logie und Pädagogik mehr Rücksicht zu nehmen haben als es zur Zeit geschieht.

Ob damit zuviel gesagt, ob damit zu wenig gesagt ist, ob dies Rückgang auf Kant oder Rückschritt gegenüber Herbart sei, bei dem die Anatomie der Seele so weit gediehen war, kommt für die Psychologie, die vom Gegebenen ausgeht und sich frei weifs von Prämissen philosophischer Spekulation wie von materialistischer Voreingenommenheit gegen geistiges Geschehen, nicht in Betracht. Die weitere wissenschaftliche Ausgestaltung des Wesensbegriffes des Gefühls ist Sache der Zukunft. Lotze und Wundt haben Bahn gebrochen. Die Psychologie hat die Bahn bereits betreten; die Pädagogik wird ihr früher oder später folgen müssen.[1])

Anmerkung: Die während der Arbeit uns zugehenden Schriften: Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie, (2. Aufl. Oldenburg 1894) und Wittstock, Das ästhetische Erziehungs-System. (Leipzig 1896), konnten, besonders die erstere, nur darin bestärken, dafs der rechte Weg eingeschlagen ist. Einige Zitate aus Ostermann hätten wir gern eingeschaltet, sahen aber aus Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Platz davon ab. Ausführlicher hat sich Verfasser über Ostermanns Schrift, der ohne Zweifel eine bleibende Bedeutung zugesprochen werden mufs, geäufsert im Sächsischen Kirchen- und Schul-Blatt 1898 No. 20.

B. Mitteilung.

Die 30. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1898 in Gotha.

Von Fr. Franke.

Herr Lehrer E. Linde begrüfste in der Vorversammlung den Verein im Namen des Landeslehrervereins und des Bezirkslehrervereins, Herr Direktor Wilk im Namen des pädagogischen Kränzchens. Unser Land, so wurde ausgeführt, rüstet sich zu der 300jährigen Jubelfeier der Geburt Herzog Ernst des Frommen, dem im Jahre 1901 in Gotha ein Denkmal errichtet

[1]) Obiger Aufsatz »Wesen des Gefühls« bildet das erste Kapitel des Werkes, welches vom gleichen Verfasser unter dem Titel „**Das Gefühl**“, »eine psychologische Studie im Sinne der Pädagogik« im Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden binnen kurzem erscheint.

werden soll. In der Zeit, wo unser Volk aufs tiefste darniederlag, suchte der grofse Kurfürst sein Land vor allem waffentüchtig zu machen und volkswirtschaftlich zu stärken, Herzog Ernst dagegen ging, ohne diese beiden Gesichtspunkte zu vernachlässigen, vor allem darauf aus, sein Volk sittlich und geistig zu heben. Es sollte wieder an Recht und Gerechtigkeit glauben lernen; daher seine Sorge um die Rechtspflege. Es sollte wieder lernen, sich in rechter Weise an Gott zu wenden; daher seine Sorge für Bildung der Geistlichen. Es sollte diese Fürsorge verstehen, schätzen, nützen und unterstützen lernen, daher seine Bemühungen um Hebung der Volksschulen. Grofses hat er für seine Zeit erreicht, vieles aber von der unendlichen Aufgabe mufste er späteren Zeiten überlassen. Zu denen, die ihm in seinen Bemühungen um Lehrplan und Methodik nachgefolgt sind, gehört auch Ziller, der Gründer des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Möge der Verein auf dem klassischen Boden Gothas wieder säen! Möge durch diese Versammlung die Theorie der Pädagogik neue Förderung erfahren, die Praxis neue Kraft gewinnen, sich der Theorie entsprechend auszugestalten, und die Erkenntnis immer weiter dringen, dafs wir keine Parteipädagogik treiben!

Der Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt führte in seiner Erwiderung hierauf u. a. aus: Gotha geniefst den Ruf der Unbefangenheit des Urteils gegenüber herrschenden Gebrechen. Diese Unbefangenheit des Urteils brauchen auch wir als ein Verein für wissenschaftliche Pädagogik und dürfen wohl sagen, dafs wir, trotzdem wir von einem bestimmten System ausgehen, doch die Tendenz verfolgen, abweichende Lehren, woher sie auch kommen mögen, mit Unbefangenheit zu würdigen. Die Meinung aber, die unser Verein vertritt, dafs der Unterricht erziehend wirken und dafs demgemäfs die Moral auf Lehrplan und Methode aller Fächer Einflufs haben soll, bringt uns im Handeln leicht in Konflikt mit staatlichen und anderen behördlichen Vorschriften, soweit diese blofses Wissen und blofs legales Handeln bezwecken. Wie sehr unter solchen Vorschriften und unter dem Mangel jenes unbefangenen Urteils die Selbständigkeit des Lehrstandes leidet, das zeigt in sprechender Weise die Mafsregelung unseres Mitgliedes Zillig in Würzburg.[1] Derselbe hat seit Jahren auf die Schäden des Leitfadenunterrichts hingewiesen und sich hinsichtlich der konkreten Beispiele an das gehalten, was ihm am nächsten lag, und geriet mit seiner vorgesetzten Behörde in Konflikt, als ein Leitfadenverfasser sein direkter Vorgesetzter wurde Ein Artikel zu Zilligs Schutze wurde an eine angesehene Zeitung Bayerns geschickt, aber nach längerer Bedenkzeit zurückgesandt. — Von anderer Seite wurden die Vorgänge weiter ausführlich dargestellt. Der angebliche Grund der Mafsregelung war, dafs es nötig sei, »Einheit in Methode und Lehrmittel zu bringen«. Thatsächlich ist aber Zillig ein Opfer der Willkür, des didaktischen Materialismus und des Büreaukratismus geworden. Solche Kämpfe sind viel häufiger, als man nach dem Aufsehen, den dieser eine Fall erregt hat, schliefsen könnte, aber sie führen nicht immer zu so drastischem Ende,

[1] Vgl. F. A. Schröder, Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbüreaukratismus. Beleuchtet durch den Fall Zillig. Leipzig, Alfred Hahn. 1898. 136 S.

weil nur wenige Leute die Charakterfestigkeit Zilligs besitzen. Daher verdient er, auch wenn er nicht in allen Einzelheiten richtig gehandelt haben sollte, von unserer Seite moralische Unterstützung.[1]) Der Vorsitzende wird zu einer öffentlichen Erklärung in diesem Sinne ermächtigt.

Berichte aus Zweigvereinen wurden besonders gegeben: von Goldschmidt über den Herbartverein in Magdeburg, wo man jetzt Herbarts Allg. Pädagogik liest, und über die Magdeburg-Anhalter Herbstversammlungen (ein aus Magdeburg nach Grofs-Lichterfelde versetztes Mitglied hat dort ein Herbart-Kränzchen gegründet); von Hollkamm über zahlreiche kleinere Vereinigungen, die in der Umgegend von Magdeburg, in Quedlinburg und Halberstadt sich gebildet haben; von Rektor Gille über Stafsfurt und Löderburg, wo man die Psychologie von Seminardirektor Voigt und Wundts Grundrifs der Psychologie durchgearbeitet hat; von Haase über Halle und die Halle-Mansfeldischen Tagungen (die letzte Diskussion über die Rechenfertigkeit habe, berichtet er, den Gedanken nahegelegt, nur Herbartfreunde an der Diskussion teilnehmen zu lassen, damit nicht fremdartige Ansichten sich geltend machen könnten); von Dr. Reukauf über die letzte Osterversammlung der Thüringer Herbartfreunde (ist dafür, sich nicht in die eigenen vier Wände einzuschliefsen);[2]) von Gernandt über das seit 1892 in Gotha bestehende Herbartkränzchen.

Bei Beginn der ersten Hauptversammlung begrüfste Herr Oberbürgermeister Liebetreu den Verein im Namen des Stadtrates und des Schulvorstandes. — Aus den wissenschaftlichen Verhandlungen teile ich nur die Hauptgedanken mit, worüber im ganzen Einigkeit erzielt wurde oder die als strittige Punkte bestimmter hervortraten.

1. Thrändorfs Arbeit: »Die Behandlung der sozialen Frage in Prima« zieht in Betracht: Gustav Werner (4 Präparationen), die christlich-soziale Bewegung in England, besonders die Thätigkeit Kingsleys (3 Präparationen) und die soziale Gesetzgebung in Deutschland. Dann folgt ein abschliefsender Teil: Zur Rechtfertigung, der zuerst erörtert wurde. Es erhob sich keine Stimme mehr dagegen, dafs die Behandlung der Frage eine Aufgabe des Religionsunterrichts sei. Dieser darf sich nicht damit begnügen, in die christliche Lehre einzuführen, er mufs auch zeigen, wie die idealen Grundsätze derselben auf unser gegenwärtiges Leben anzuwenden sind. Sonst bleibt die christliche Lehre zu leicht ein blofses Bekenntnis, ein Wortchristentum ohne Nachfolge, ohne That. — Zu dem Wie der Thrändorfschen Ausführungen hat der im Jahrbuche mehrfach angeführte Dekan Wurster geäufsert, der Schüler werde dadurch zu viel mit Falschem beschäftigt, es sei richtiger, ihm bündig vorzutragen, wie die Sache eigent-

---

[1]) In der Frankfurter Schulzeitung 1898, S. 75 wird dagegen gesagt, es sei nicht richtig, an der Hand dieses Falles die Freiheit der Volksschullehrer überhaupt zu verteidigen, »weil Zillig in ganz unglaublichem Grade als Sklave einer besonderen Schule, eines besonderen philosophischen Systems erscheint.« Das heifst also?

[2]) Vgl. hierzu Erläuterungen zum 13. Jahrbuch S. 40 eine Bemerkung Zillers, die sich zwar zunächst nur darauf bezieht, ob gewisse Arbeiten ins Jahrbuch aufzunehmen seien oder nicht, die aber eine Ausdehnung auf obige Frage zulässt.

lich sein müsse. Aber erstens, wird dagegen geltend gemacht, kann in so abschliefsender Weise die objektive Wissenschaft gegenwärtig noch gar nicht reden; das kann nur der durch subjektive Neigung oder durch Parteirücksichten bestimmte Doktrinarismus. Zweitens ist es nach pädagogischen Grundsätzen (über die sich aber der Doktrinarismus beider Schattierungen ebenfalls gern wegsetzt) nicht erlaubt, das fertige System mitzuteilen, weil es dann leicht immer etwas mehr oder weniger Fremdes bleibt, an dem das Innere des Zöglings nicht hängt, und das keine psychische Macht wird. Der Schüler soll vielmehr die zusammenfassenden Begriffe und Grundsätze an bestimmten konkreten Stoffen selbst bilden, soll also gleichsam mit den grofsen Männern der sozialen Wissenschaft und Praxis leben, soll sehen, wie sie die Probleme schwer auf dem Herzen getragen haben, wie die rechte Gesinnung der Teilnahme nach Mitteln sucht, wie aber auch die Reinheit der Absichten zum vollen Erfolge nicht ausreicht, sondern noch sozialtechnische Kenntnisse und Erfahrungen nötig sind, und wie die Aufgaben noch über das Vermögen eines ganzen Zeitalters hinausreichen können. Neben dieser Spaltung der Frage in eine ethisch-religiöse und technische Seite, die sich verhalten wie Triebkraft und Regulator, ist eine andere Zweiteilung zu beachten. Rodbertus und im ganzen auch die Erlasse Wilhelms I. und II. gingen von staatlichen, wirtschaftlichen Gesichtspunkten aus, bezweckten also vorerst Vermehrung der Einkommenquellen, Steigerung des nationalen Produktionsertrages, Vermittelung der Arbeit und durch alles zusammen Zufriedenheit der Arbeiter. Dies letzte Ziel ist aber nur zu erreichen, wenn der wirtschaftliche Faktor durch einen moralisch-religiösen ergänzt wird, nämlich durch ein hinreichendes Mafs von Selbstbeherrschung und Gottergebenheit. Hierfür arbeitete Werner mit seiner »Entbehrungssucht«, und hier liegt die nähere Aufgabe der Erziehungsschule und der Kirche. Das ergiebt zugleich ein Korrektiv gegen die oft ausgesprochene Forderung, für die höheren Schulen müsse das Deutsche im Centrum stehen; denn sprachgewandte Leute waren immer genug da, aber Leute mit echt christlichem Geiste viel seltner. Es ist darum auch in Hinsicht auf die soziale Frage zu bedauern, dafs der Religionsunterricht auf höhern Schulen meist ein Stiefkind ist, gepflegt von »geborgten Pfarrern«, die das Lehramt nur als Durchgang betrachten und pädagogischen Geist selten besitzen.

Den Begriff der »Quelle« erweitert Thrändorf etwas, ohne Anstofs zu erregen. Ihr eigentlicher Zweck ist, lebendige Anschauungen zu erzeugen, und was dazu dient, ist auf der Anschauungsstufe brauchbar, beziehentlich notwendig. Nach dieser quellenmäfsigen Frische mufs auch der Vortrag trachten. Gedichten ist die Stelle im Unterricht anzuweisen in Rücksicht darauf, ob sie unmittelbar aus der betreffenden Zeit heraus die Thatsachen, Stimmungen und Gesinnungen zur Anschauung bringen, wie Theodor Körners Lieder und viele Stellen in den Propheten, ob sie in die Zeitlage zurückversetzen oder die Gedanken der Späteren ausdrücken; Gedichte von letzterer Art sind meist mehr Ausgangspunkte als Quelle.

Eine ähnliche Antwort fand die Frage, wie sich in Bezug auf den vor-

Digitized by Google

liegenden Gegenstand Geschichts- und Religionsunterricht gegen einander verhalten sollen. In einem Buche von Schenk (Vgl. Jahrb. S. 63 Anmkg.) ist der Versuch gemacht worden, diese Erörterungen ganz in die Weltgeschichte einzuflechten. Aber viele Geschichtslehrer thun das nicht und sind meist sehr wenig geneigt, von ihren Nachbarkollegen Anregungen oder, wie sie wohl sagen, »Weisungen« anzunehmen. Dann wird der Religionslehrer suchen müssen, in seinem Fache die verschiedenartigen Betrachtungen zusammenzuleiten. Hauptsache ist, dafs sie angestellt werden und zu festen Grundsätzen führen; wo es geschieht, das kann nach den Umständen verschieden sein.

In Bezug auf die unterrichtlichen Systeme wird an Thrändorfs Präparationen hervorgehoben, dafs sie nicht sogleich nach der allgemeinsten Formulierung streben, sondern den Zusammenhang mit den konkreten Quellen wahren. Man wünscht aber, dafs die Systeme, welche geschichtliche, volkswirtschaftliche und andere Thatsachen festhalten und verarbeiten, vorläufig wenigstens zur Orientierung für den Lehrer in ähnlicher Weise zusammengeordnet würden wie die einzelnen idealen Grundsätze im System der Glaubens- und Sittenlehre.

2. Meltzers Arbeit: »Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts« behandelt I. »pädagogische Fragen« (Lehrstoff, Lehrplan, Lehrverfahren) und II. »theologische Fragen« (wie ist die Geschichte Israels auf Grund der alttestamentlichen Schriften und der modernen kritischen Theologie aufzufassen und wie ist die neue Auffassung unterrichtlich zu verwerten); ein III. Teil stellt dann die »Ergebnisse« für den Lehrplan zusammen. Der im besonderen Sinne theologische Abschnitt (IIa) wurde aber seinem historisch-fachwissenschaftlichen Inhalte nach nicht in die Debatte gezogen; das Hauptinteresse richtete sich auf die Neugestaltung des Lehrplans, d. h. auf die Einreihung der Propheten. Da der Herr Verfasser sich über diese Frage im 3. Hefte der »Pädagogischen Studien« besonders geäufsert hat, so kann ich hier manches übergehen. Der Religionsunterricht soll von unten auf seinen eigenen Vorkursus haben, nämlich einfache Erzählungen von Jesus; und ebenso der Geschichtsunterricht, nämlich die Märchen und den Robinson. Der letztere wird von verschiedenen Seiten auf Grund vielfacher Erfahrung gegen Meltzer und Willmann verteidigt. In religiöser Hinsicht zeigt diese Geschichte, wie ein einzelner Mensch, der in seiner Entwickelung den Kindern selbst noch ganz nahe steht, das elterliche Haus verläfst und an der Hand trüber Schicksale den Weg zu Gott allmählich findet. Dieser »ideale Umgang« des Kindes steht also seinem wirklichen Umgange viel näher als die Erzväter, bei denen es ein festes Verhältnis, einen »Bund« zwischen Gott und Menschen vorfindet, der ihm ohne jene Vorstufe nicht in hinreichendem Mafse innerlich verständlich, sondern mehr ein Gegenstand des Anstaunens sein würde. In intellektueller Hinsicht bildet der Robinson einen passenden Übergang zu strengerer thatsächlicher Auffassung, die bei Behandlung der Patriarchen schon etwas erstarkt sein mufs. Doch findet Metzler für seinen Vorschlag, die Patriarchen im 2. Schuljahre, also im

Vorkursus, noch ganz wie Sagenstoffe zu behandeln, Unterstützung, und für geschichtliche Behandlung derselben wird in Reins Encyklopädie erst das 4. Schuljahr für hinlänglich reif erklärt.

Katzer hat das alte Testament für den Unterricht überhaupt abgelehnt, weil dann in der Schule zwei verschiedene Religionen gelehrt würden. Das wäre wohl richtig, wenn der Unterricht das Judentum in seiner heutigen Gestalt vor sich hätte. Aber das alttestamentliche Judentum oder richtiger Israelitentum ist nicht eine andere Religion, sondern die notwendige Vorstufe der christlichen. Gebunden ist der Unterricht freilich nicht an die historischen Stufen, da die wirkliche Geschichte nicht immer aufwärts schreitet; wohl aber an die Apperzeptionsstufen, da der höchste Standpunkt aus psychologischen Gründen nicht sofort eingenommen werden kann. Die Durchschnittsmenschen gelangen thatsächlich über die Stufe der Legalität, welche das alte Testament darstellt, nur unvollkommen hinaus; sie bildet daher für die höhere Anschauung die unentbehrliche Vorstufe, über die man sich nur nach und nach durch Kritik des einzelnen erheben kann.

Meltzer scheidet viele seither gelehrte Stoffe aus dem Lehrplan aus (Urgeschichten, Jakob u. a.). Dem gegenüber wird daran festgehalten, dafs das, was bleibt, immer noch lebensvolle Bilder geben mufs. Das wunderbare Beiwerk ist den Kindern meistenteils garnicht anstöfsig; wohl aber ist, so weit es sich eben blofs um Beiwerk handelt, auf die Urteile, welche das Kind, das doch zu Hause gern aus der Schule erzählt, dort etwa zu hören bekommen kann, Rücksicht zu nehmen. — Durch Ausscheidungen gewinnt Meltzer dann Zeit, das ganze 5. Schuljahr hindurch die Propheten zu behandeln. Nach Gothaer Vorschlägen soll sich der Stoff auf Amos und Jeremias beschränken und in einem halben Jahre erledigt sein, damit man aus Rücksicht auf die Kinder, welche die obersten Abteilungen der Volksschule nicht erreichen, im 7. Schuljahre das Leben Jesu abschliefsen könne. Die Bedeutung der Meltzerschen Arbeit findet man darin, dafs die Prophetenzeit als Höhezeit des altisraelitischen Lebens wieder hervorgehoben (vgl. Jahrbuch und Erläuterungen Jahrg. 16, 1884!) und die Stellen angegeben werden, die für die Schule in Frage kommen können. Man mag nun Versuche anstellen, und wenn sich die Kinder des 5. Schuljahres als nicht genügend reif erweisen, bleibt immer noch die Art Zillers, vom Leben Jesu aus auf Prophetenstellen zurückzugreifen. Dafs dadurch die frühere blofs auf die Regierungsform bezogene Bezeichnung der Stufen (Patriarchen-, Richter- und Königszeit) etwas gestört wird, ist kein Nachteil. Da die Propheten den Höhepunkt des altisraelitischen Geistes, nämlich den Übergang von der Stufe der Legalität durch die Kritik zur Moralität bilden, so gebührt es sich, ihre Zeit auch nach ihnen und nicht nach den Königen zu nennen, wie man ja auch das Zeitalter Goethes nicht nach Karl August nennt.

Es mag hier noch erwähnt werden, dafs Herr Generalsuperintendent Kretzschmar einem Teile der bisherigen Verhandlungen beiwohnte und am Schlusse der ersten Tagesarbeit seinen Dank für die erhaltene Einladung und den Wunsch aussprach, es möchten alle Lehrer des Herzogtumes die Verhandlungen gehört haben und beherzigen.

3. Wilks Arbeit: »Die Kulturstufen der Geometrie« ist noch unvollendet, und man beschlofs daher, die Debatte über den diesmal vorliegenden Teil für die nächste Jahresversammlung aufzuschieben. Der Verfasser sprach die Bitte aus, ihn auf Material über die Bildung geometrischer Begriffe bei Naturvölkern aufmerksam zu machen. Die »Anthropologie der Naturvölker« von Waitz wurde sogleich namhaft gemacht.

4. Just bietet eine Übersicht über »Die psychische Entwickelung des Kindes nach Wundt«, nämlich nach dessen Grundrifs der Psychologie (1896). Die Ausbeute, sagt Verfasser selbst, ist ziemlich gering. Aber bei den früheren Verhandlungen des Vereins über diese Frage [1]) hatte sich das Bedürfnis einer Zeittafel für die verschiedenen Geistesfunktionen herausgestellt [2]) und zu dieser hat sich im Anschlufs an Wundt ein Entwurf ergeben, der bei der weiteren Arbeit Dienste leisten wird. Wie notwendig, fügt man hinzu, scharfe Beobachtungen immer noch sind, beweist eine Stelle in dem Buche von Konrad Lange über die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (1893). Hier wird gesagt, die Kinder fafsten die Farben so spät auf, dafs die ersten Bilderbücher noch farblos (unkoloriert) sein müfsten, während nach Wundt die Hauptfarben bereits im 2. Lebensjahre aufgefafst und unterschieden werden. Die Beobachtungen werden leicht irre geleitet, wenn man dabei zu bald mit den Namen der Farben arbeitet; dann stellt man oft nur fest, dafs zwischen der Farbenvorstellung und dem gebräuchlichen Worte dafür noch keine feste Verbindung besteht. Besser kommt man zum Ziele, wenn man die Farben durch Gegenstände benamt: schwarz = Schuhe, weifs = Milch u. s. f. — Zu Wundts Behauptung: Das entscheidende Symptom für die Entstehung der Verstandesfunktionen sei die Bildung von Begriffen, wird bemerkt: Dies ist aus der Logik herübergenommen, welche herkömmlich in die Lehre von den Begriffen, Urteilen und Schlüssen zerfällt. Psychologisch, d. h. der Entstehung nach, sind die Urteile (Prädizierungen) das erste.

Der Verfasser beabsichtigte bei seiner Arbeit auch, zu weiterer Auseinandersetzung mit Wundt, welche Vogt im 29. Jahrbuche (S. 283 ff.) hinsichtlich der Ethik begonnen hat, anzuregen. In dieser Hinsicht wird u. a. bemerkt, dafs die Art, wie Wundt den Begriff »Wille« gebraucht, von dem Sprachgebrauche der bisherigen Wissenschaft und der Gebildeten überhaupt so sehr abweicht, dafs die allgemeine Verständigung sehr gehindert wird. In seiner Metaphysik kann man es gelten lassen, wenn er auch in der Bewegung der Atome einen Willen sieht, und im gewöhnlichen Leben sagt man ja auch: Der Fisch will schwimmen (nämlich im Magen), ohne dafs

---

[1]) Bartholomäi, Anfang des Tastens, Sehens und Hörens des Kindes, nach Sigismund und Fröbel. Jahrb. 4, S. 95 ff. — Sauppe, Zur Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes. Jahrb. 8, 226 ff. — Grabs, Psychologische Beobachtungen. Jahrb. 18 und 19.

[2]) Erläuterungen zum 8. Jahrb. S. 10: »Sauppe hat mehr Zeitpunkte und genauere für das Hervortreten von Erscheinungen im kindlichen Geistesleben angegeben, so in Bezug auf das erste sympathetische Lächeln des Kindes und sein Erkennen der Eltern. In dieser Beziehung müssen vor allem die Beobachtungen vermehrt werden. Es mufs durchaus dahin kommen, dafs wir bei der kindlichen Entwickelung die mittleren Zeiten kennen, in denen die verschiedenen geistigen Erscheinungen zutage treten. (Ziller.)

das Schaden macht; aber pädagogische Erörterungen werden gestört, wenn in ähnlicher Weise schon in den ersten Lebenswochen von »aktiver« Aufmerksamkeit gesprochen wird. Man hält eine vollständige kritische Darstellung der Wundtschen Psychologie, welche das Thatsächlich-Feststehende, das ja durch Wundts Arbeiten vielfach vermehrt worden ist, von den metaphysischen Zuthaten Wundts sondert, für sehr wünschenswert.

5. Vogts Aufsatz: »Zur Frage der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt« ist angeregt durch einen Artikel von Professor Schrader. Er weist im wesentlichen nach, dafs Schraders Vorschläge hinsichtlich der Einrichtung des akademischen Unterrichts in der Pädagogik ungenügend sind. Seine Geschichte der Pädagogik teilt nur encyklopädische Kenntnisse mit, welche die Überzeugung der Kandidaten nicht bilden; Ethik und Psychologie werden nur als Annex der allgemeinen Pädagogik, nicht selbständig gelehrt, ebenso fehlt die Würdigung der Logik, welche dem Erzieher doch die Schwierigkeit zeigt, logische Begriffe zu bilden, und die Unmöglichkeit, fertige Begriffsprodukte zu überliefern; es fehlt die wirkliche angewandte, spezielle Pädagogik, statt welcher Schrader eigentlich nur philologisch-fachwissenschaftliche Besprechungen pflegt; und endlich fehlen die Versuche der Kandidaten in wirklicher Thätigkeit, und sogar der Besuch einiger Unterrichtsstunden wird nur für zulässig, nicht für notwendig erklärt. In allen diesen Darlegungen fand Verfasser keinen Widerspruch. Insbesondere stimmte man dem Nachweise zu, dafs die formalen Stufen zwar von Schrader und vielen anderen als Prinzipien der Methode aufgefafst werden, dafs sie aber nur ein Mittel sind, um die psychischen Prozesse, welche bei der Unterrichtsthätigkeit ablaufen müssen, zu überblicken. Aus diesem Grunde lassen sie sich auch vielfach biegen, sie sehen auf unteren oder oberen Stufen und in verschiedenen Fächern ganz verschieden aus. Von der Herbartschen Psychologie sagt Schrader, sie leide an dem Grundirrtum, als ob alles von aufsen in die Seele hineingebracht werden könne und als ob die Seele selbst nicht ein einheitliches Subjekt, sondern ein Produkt verschiedener Thätigkeiten sei. Von seiten Wundts wird nun gerade getadelt, dafs Herbart die Seele nicht als blofse Thätigkeit, also nicht dynamisch, sondern substantiell auffafste; ebenso ist die Behauptung über das Hineinbringen ganz schief. Woher hat nur Schrader so auffälligen Bescheid? (Vgl. Pädagogische Studien 1886, 193 ff.) Man müsse ihn, wurde bemerkt, nach seiner Theorie der psychischen Aneignung fragen. Aber bei ihm habe die ganze Pädagogik garnicht den Rang einer Wissenschaft, sie sei nur, ähnlich wie bei Wundt, Überlieferung, Tradition praktischer Griffe, mit etwas wissenschaftlichem Anstrich.

Den breitesten Raum bei diesem Gegenstande nahmen Erörterungen über den Unterricht in Psychologie, Logik und Geschichte der Pädagogik auf den Lehrerseminaren ein. Man wünscht insbesondere, die Aufsätze über die »Logik als Schulwissenschaft« (Jahrbuch 15) und über die »Psychologie im Lehrerseminar« (Pädagogische Studien 1880) möchten erweitert und als selbständige Schriften für Lehrer, welche die Lücken des Seminarunterrichts ausfüllen wollen, herausgegeben werden.

6. Unter dem Titel: »Inedita Herbartiana« teilt Hartstein, der eine auf umfassende archivalische Studien gegründete Geschichte des Herbartschen pädagogischen Seminars in Königsberg in Arbeit hat, mit: I. einen Bericht Herbarts über das in Königsberg nach Pestalozzischen Grundsätzen eingerichtete »Normalinstitut« zur Bildung von Landschullehrern (1813), II. einen Bericht Dinters über das »didaktische Institut bei Herrn Professor Herbart« nebst Beilagen (1821). In dem ersteren fällt besonders auf, dafs Herbart an der Pestalozzischen Schule bereits damals die beiden Seiten hervorhebt, welche dieselbe noch heute von der Herbartischen unterscheiden. Im Unterrichtsstoffe haben die Formen das Übergewicht über die Sachen;[1]) und in der Lehrform fehlt neben dem Nachsprechenlassen und dem peinlich zumessenden Fragen das freie Gespräch zwischen Lehrer und Schüler, um dessen Ausbildung die Philanthropen sich bemüht hatten. Der zweite Bericht zeigt, dafs die Schüler des Herbartschen Institutes in der Mathematik, in welcher Herbart selbst unterrichtete, Staunenswertes leisteten. Aber, meint Direktor Wilk, jetzt scheint es mir, dafs ich Herrn Gille (»Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht«) mit Unrecht bekämpft habe (Justs Praxis der Erziehungsschule 1888, S. 224 ff.). Herbart scheint wirklich die Mathematik ganz als Wissenschaft für sich, ohne Rücksicht auf das praktische Bedürfnis und auf die Verbindung mit Sachfächern betrieben zu haben, betrachtet sie also als Bildnerin des Geistes ähnlich wie Plato. (Vgl. Ziller, Grundlegung S. 261.) Jedoch wird dagegen eingewandt: Herbarts mathematischer Lehrgang setzt das Abc der Anschauung voraus; Dinters kurze Formulierung: »Die Mathematik mufs nicht als Wissenschaft fürs Leben unmittelbar, sondern als Bildnerin für den Geist — — dastehen«, ist wohl so zu verstehen, dafs nur der Berufsunterricht der Fachschulen abgewiesen wird, nicht aber die rechte Stellung der Mathematik zu den Sachfächern, obwohl natürlich die Theorie des Lehrplans in letzterer Hinsicht seitdem weiter gegangen ist. —

Der Besuch der Versammlung litt etwas darunter, dafs gleichzeitig in Jena die Einweihung des Stoy-Denkmals stattfand. An den Ausschufs wurde ein Telegramm gerichtet, in dem der Verein in dankbarer Erinnerung an die Verdienste Stoys um den Verein und um die wissenschaftliche Pädagogik seine wärmste Anteilnahme an der Feier ausdrückte. — Am Dienstag abend fand ein Konzert statt, bei welchem unter anderem Herbarts Sonate Op. 1 vorgetragen wurde. — Die nächste Pfingstversammlung soll in Leipzig stattfinden.

[1]) Ziller, Grundlegung S. 264 (2. Aufl. S. 282); »Im Prinzip war jenes Verhältnis der Sache zu Form und Zeichen schon vor Comenius anerkannt. Die Schule von Pestalozzi versank aber wiederum in einen sehr schädlichen Formalismus, während sie sich um die methodische Behandlung von Wort, Form und Zahl sehr verdient machte.«

C. Beurteilungen.

I.

Dr. E. Thrändorf: Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Präparationen nach psychologischer Methode. Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Zweite umgearbeitete Auflage. Dresden, Bleyl u Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) 1898 (IV. u. 192 S.) Preis: 2,80 M.

Luther sagt: »Es ist nit genug gepredigt, wenn man Christus Leben und Werk obenhin und nur als ein Histori und Chronikengeschicht predigt. . . . Aber er soll und mufs also predigt sein, dafs mir und dir der Glaub draus erwachs und erhalten werd. Wilcher Glaub dadurch erwächst und erhalten wird, wenn mir gesagt wird, warumb Christus kummen sei, wie man sein brauchen und niefsen soll, was er mir bracht und geben hat . . . Dann wo ein Herz also Christum höret, das mufs fröhlich werden von ganzem Grund, Trost empfahen und süfs werden gegen Christo, ihn wiederumb lieb zu haben; dahin es nimmermehr mit Gesetzen oder Werken kummen mag.« Diese Worte Luthers bezeichnen die Aufgabe, die sich Thrändorf in seiner Unterweisung über das Leben Jesu und den zweiten Artikel gestellt hat Es kann natürlich nicht Aufgabe der Volksschule oder der Unterklassen höherer Schulen sein, das Leben Jesu in aller seiner Tiefe und Erhabenheit der Kindesseele zu erschliefsen u. so vollendetes Glaubensleben zu erzeugen; vielmehr wird man sich begnügen dürfen u. müssen, religiöses Fühlen, Denken u. Streben in den Zöglingen zu erzeugen. Wenn die Schule ein warmes Interesse für die Person, das Wirken und das Schicksal des Heilands wachgerufen hat, dann hat sie, so weit es in ihren Kräften stand, den Zögling auf die Bahn gebracht, die zum wahren Glaubensleben führt. Leicht ist die Lösung dieser Aufgabe nicht: sie erfordert neben einer vom Geist des Christentums durchdrungenen Lehrerpersönlichkeit psychologisch-methodisches Verständnis, »denn selbst der heiligste Eifer wird vergeblich arbeiten, wenn er in der Wahl der Mittel meistens fehlgreift.«

Thrändorfs Präparationen nach psychologischer Methode wollen bei der Ausgestaltung des Religionsunterrichts Handreichung thun, besonders dem Anfänger im Lehramt. Jedoch hat man sich nicht sklavisch an den vorgezeichneten Gang zu halten. Die Benutzung der Präparationen soll nach des Verfassers Absichten eine durchaus freie sein. Freilich darf man diese Freiheit nicht mit Willkür verwechseln. »Erst volles Verständnis und eine sichere Befolgung der im Wesen der jedesmaligen Kunst liegenden Gesetze führt zur Freiheit« (Frick, Lehrproben und Lehrg. 25,5).

Das Eigentümliche des Thrändorfschen Buches ist die Verschmelzung des biblischen Geschichtsunterrichts mit dem Katechismus. Ein gesonderter Katechismusunterricht erscheint ihm überflüssig. Biblische Geschichte u. Katechismus gehen nicht getrennt und selbständig nebeneinander her, sondern sie durchdringen einander wechselseitig und lebensvoll. Die Grundlage bildet der geschichtliche Stoff nach dem Matthäusevangelium, ergänzt durch Lukas. Die Reihenfolge hat Verfasser in der neuen Auflage, um eine bessere sachliche Verbindung zu gewinnen, u. das Eindringen in das Verständnis zu erleichtern, teilweise abgeändert. Er möchte jedoch darauf kein zu grofses Gewicht legen, da nach seiner Ansicht »die Herstellung eines einwandfreien pragmatischen Ganzen bei der Natur unserer Quellen unmöglich« ist Wer auf die pragmatische Gliederung der Geschichten nicht

verzichten will, findet bei Nippold, Koppelmann u. Holzmann die nötigen Hinweise. Bangs Versuch, im Anschlufs an Beyschlag und Weifs aus den Synoptikern und Johannes ein einheitliches Leben Jesu herzustellen, hält Thrändorf für verfehlt, weil jener Unmögliches versucht.

Thrändorf gliedert den Stoff in 75 methodische Einheiten und fafst diese zu folgenden Gruppen zusammen: Johannes der Täufer, Galiläische Friedensarbeit, Die galiläischen Kämpfe, Der Messias, Auf dem Wege nach Jerusalem, Der Kampf um die Hauptstadt, Unter der Dornenkrone, Der erhöhte Christus. Die Präparationen über die Propheten, die in der ersten Auflage dem Leben Jesu vorausgeschickt waren, werden künftig bedeutend erweitert, den in diesem Jahre erscheinenden »Religionsunterricht auf der Unterstufe« (Verlag von Bleyl u. Kaemmerer in Dresden) abschliefsen. — Auf der lebensvollen Grundlage des Lebens Jesu baut sich nun der Katechismusstoff auf (zweiter Artikel, Einiges aus dem 1. Artikel, 3. und 5. Hauptstück), der am Schlufs auch übersichtlich zusammengefafst ist. Religiöses Leben entsteht im Umgange mit religiösen Persönlichkeiten, besonders mit der Person des Heilandes. Soll dieses Leben sich auf die Sätze des Katechismus übertragen, so müssen letztere in möglichst innige Verbindung mit den Resultaten des Umgangs gebracht werden. Der Katechismus darf also nicht nur nicht isoliert neben der biblischen Geschichte stehen und diese blofs als Illustrationsbild benutzen, sondern er mufs auch in seine abschliefsende Darstellung so viel Hinweise auf den Erfahrungsstoff aufnehmen, als nötig sind, um den Zusammenhang mit den entsprechenden Erfahrungsgebieten herzustellen und aufrecht zu erhalten. »Besonders werden die Kinder in der selbständigen, zusammenhängenden Auslegung der Sätze des Katechismus fest zu machen sein, denn nur wenn ihnen diese Gedanken recht verständlich und geläufig sind, wird auch das spätere Leben alle neuen Erfahrungen an diesen Grundstock sittlich-religiösen Denkens anfügen können. Eines gesonderten Katechismusunterrichtes bedarf es dazu meines Erachtens nicht, denn wenn der Unterricht nach Formalstufen seine Schuldigkeit gethan hat, so ist die Arbeit, die man allenfalls dem besonderen Katechismusunterrichte zuweisen könnte, bereits mit gethan. Sollte aber ein Lehrer gezwungen sein, die biblische Geschichte vom Katechismusunterrichte äufserlich zu trennen, so wird er umsomehr bemüht sein müssen, den inneren Zusammenhang aufrecht zu erhalten. Am besten würde er vielleicht thun, wenn er die beiden Reihen parallel laufen liefse, sodafs die beim biblischen Geschichtsunterricht angefangenen Entwickelungen in dem gleichzeitigen Katechismusunterricht weitergeführt und zum Abschlufs gebracht werden könnten« (S. 4).

Wir wünschen der neuen Auflage von Thrändorfs »Religionsunterricht« in weitesten Kreisen freundliche Aufnahme. Grosse.

II.

A. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten, nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne. Erstes Heft: Ludwig Uhland. 108 S. Preis 1,20 M. Zweites Heft: Goethe u. Schiller. 207 S. Preis 2,40 M.

Von diesen Präparationen haben die des ersten Heftes ihre Feuerprobe schon bestanden; sie erschienen zuerst in der Einladungsschrift des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland-Westfalen. Die Lehrer rissen sich um die betreffende Schrift, wie Kinder um frische Semmel. Des Lobes war nur eine Stimme. Deshalb freuen wir uns, dafs der Verfasser diese Arbeiten fortgesetzt hat, und wir hoffen, dafs er noch mehr solcher Präparationen aus seiner Praxis erscheinen läfst. Man sieht es ihnen an, dafs sie nicht einer Theorie zu Liebe geschrieben, sondern aus der praktischen Arbeit herausgewachsen sind. Von den formalen Stufen kommt nur die der

Digitized by Google

Klarheit (im streng Herbartschen Sinne) zur Anwendung.

Wodurch unterscheidet sich nun Lombergs schulgemäfse Bearbeitung deutscher Gedichte von ähnlichen Werken? Erstlich behandelt er Gedichte von Uhland, Goethe u. Schiller im Zusammenhang und vermittelt dadurch den Kindern eine eingehendere Kenntnis und ein tieferes Verständnis der Dichter Das findet unsern vollen Beifall Nur hätten wir gewünscht, es wären gelegentlich geeignete Gedichte von minder berühmten Männern zur vergleichenden Betrachtung herangezogen worden. Ferner schickt der Verfasser jeder Gruppe eine Abhandlung voraus, welche klar und gründlich den Bildungswert der nachfolgenden Gedichte von Uhland oder der von Goethe oder Schiller erörtert, die Gesichtspunkte darlegt, die für die Auswahl mafsgebend gewesen sind, und auf sachliche und methodische Schwierigkeiten aufmerksam macht, mit welchen die Praxis zu kämpfen hat. An pädagogischen Betrachtungen solcher Art, die den Stoff zuerst in seiner Gesamtheit abwägen und ordnen, fehlt es uns leider noch zu sehr. Die meisten Schulmänner, die ähnliche Arbeiten veröffentlicht haben, beginnen sofort damit, die einzelnen Stücke des überlieferten Stoffes zu verarbeiten, und denken kaum daran, erst das Ganze auf seine Wichtigkeit und Würdigkeit für den Unterricht zu prüfen.

Sehr beachtenswert ist, was der Verfasser in dieser Hinsicht über Goethe ausführt. »Unter den vaterländischen Dichtern ist keiner zu solch allgemeiner Anerkennung und Würdigung gelangt wie Goethe. In ihm verehren wir den hochbegünstigten Liebling der Musen, der die deutsche Poesie zur Vollendung geführt hat.... Sollte man da nicht erwarten, dafs die Schule zur Pflege des ästhetischen Sinnes in erster Linie die Goetheschen Dichtungen heranzöge und im Unterricht ausgiebig verwertete? Wie aber sind die gebräuchlichen belletristischen Lesebücher beschaffen? Fast in allen begegnet man einem auffälligen Mifsverhältnis zwischen der Bedeutung unseres Dichters und seiner Vertretung unter den Unterrichtsstoffen.« Dieser Umstand veranlafst Herrn Lomberg zu ernster Erwägung der Frage: ob sich von dem kostbaren Bildungsgut, das uns Goethe hinterlassen, nicht ein reicheres Mafs für die Schule gewinnen lasse? Von Goetheschen Dichtungen werden dann behandelt: fünf Lieder, zehn Gedichte erzählenden Inhalts, eine Fabel und acht Sprüche. Wir betrachten diese Auswahl aber noch nicht als abgeschlossen, sondern nur als ersten Anstofs zu einer Untersuchung darüber, was von Goethe überhaupt in der Volksschule zur Behandlung kommen soll oder kann.

Was nun die einzelnen Präparationen Lombergs auszeichnet, das ist die schlichte, einfache Weise, die Kinder in das Schöne, Zarte, Melodische, Erhabene und Heitere der Gedichte einzuführen und sie zu lehren, das Charakteristische derselben aufzusuchen. Auf so manches, was sich der sprachlichen Bezeichnung entzieht, wird nur zeigend und veranschaulichend hingewiesen, weil der zarte Schmelz und süfse Duft echter Poesie wohl mit sinnendem Gemüte betrachtet, aber nicht mit täppischen Fingern berührt sein will.

Wie das bei solchen praktischen Arbeiten immer der Fall ist, läfst sich über manche Einzelheit streiten. Dieses oder jenes Gedicht würde ich anders behandeln! wird mancher Lehrer sagen Gewifs, und wenn sie nur sonst rechter Art ist, ist auch eine andere Art der Behandlung berechtigt. Es führen eben viele Wege nach Rom. Wir müssen aber in heutiger Zeit, wo die Lehrer im allgemeinen besser ausgerüstet aus dem Seminar kommen, solche Präparationen nicht in erster Linie als zum Nachmachen und Nachahmen bestimmt betrachten, sondern als eine Art Selbstbekenntnis, in dem uns ein Schulmann mit seiner pädagogischen Individualität bekannt macht. Gute, brauchbare Präparationen zu schreiben ist viel schwerer, als eine gute Lektion zu halten; aber selbstverständlich mufs man eine gute

Digitized by Google

Lektion halten können, ehe man eine wertvolle Präparation schreiben kann. Welch ein Unterschied, wenn wir Präparationen aus den verschiedenen Jahrzehnten unseres Jahrhunderts zur Hand nehmen! Ein grofser, charakteristischer Unterschied, wohl wert, einmal zum Gegenstand einer besonderen Untersuchung gemacht zu werden. Zugleich ein Zeugnis für den Fortschritt in der pädagogischen Ausbildung der Lehrer. Präparationen müssen zeigen, ob ein pädagogisches System echt ist und den Namen wissenschaftlich oder philosophisch verdient. Ein Lehrer ohne sachlichen Gehalt, ohne pädagogische Aufrichtigkeit kann uns kein deutliches Bild seiner Arbeit geben; er lebt nur in unklarer Äufserlichkeit und nachbeterischem Alltagswesen seinem Geschäfte. Wer aber ein sittliches Streben nach tüchtiger Meisterschaft in sich fühlt, der verweilt gern beim Anblick einer starken Individualität, denn aus der eingehenden Vertiefung in gehaltvolle fremde Arbeit erwächst ihm als höchster Lohn bessere Erkenntnis, gröfseres Verständnis und lebhaftere Freudigkeit für das eigene Thun. Darum wollen wir die vorliegenden Präparationen sehr empfehlen, denn auch ein Meister der Schule kann aus ihnen noch recht viel lernen.

Julius Honke.

III.

Aus der Mappe eines verstorbenen Freundes (Friedrichs von Klinggräff). Von **Heinrich Langwerth von Simmern**. Berlin, B. Behr's Verlag (E. Bock). 1891. Preis 15 Mk.

Das ist ein seltenes Buch, oder vielmehr es ist ein seltener Mann, der aus diesem Buche zu uns spricht: ein deutscher Edelmann im wahren Sinne des Wortes, der um die Mitte dieses Jahrhunderts unabhängig von den verschiedenen Zeitströmungen vortreffliche Gedanken über Jugend- u. Volkserziehung entwickelt, welche der Herbartischen Pädagogik aufs engste verwandt sind.

Geben wir zunächst eine kurze Inhaltsangabe. Das Werk besteht aus zwei Teilen. Der I. Teil trägt die Überschrift »Kunst u. Leben« und umfafst zwei Bände. Erster Band: Vorwort des Herausgebers S. I—XXV; Lebensbild des Verstorbenen, S. 1—135; Tagebuchblätter und zwei gröfsere Fragmente in Briefform über deutschen Geist und deutsche Kunst, S. 136—254. Zweiter Band: Tagebuchblätter über Erziehung und Gesellschaft, S. 1—69; Aufsätze über (der Erziehung gewidmete) Neue Klöster, S. 69—119; Educatio equestris, S. 119—143; der deutsche Adel u. dessen Reorganisation, S. 143—203; Nachwort des Herausgebers, S. 204 bis 308.

Der II. Teil trägt die Überschrift »Staat und Kirche«. Der Inhalt ist also geordnet: 1. Patriotische Phantasien und Entwürfe. Es sind Tagebuchblätter und gröfsere Aufsätze (z. B. Gemeindeorganisation u. innere Neugestaltung Deutschlands). 2. Blätter u. Briefe zur Zeitgeschichte; z. B. die Bundesreform, die Gründung des Reiches, das Vatikanische Konzil, die orientalischen Händel, u. s. w. Auch hier hat der Herausgeber die Ansichten seines Freundes in zwei umfangreichen Abhandlungen zusammengefafst und erläutert. Dieser Band umfafst 570 Seiten. Der I. Teil zeigt den Pädagogen, der II. Teil den Politiker Klinggräff.

Wer war Friedrich von Klinggräff? Aus dem Lebensbilde, das vom Herausgeber in seinen Einzelheiten sehr schön, im allgemeinen jedoch nicht übersichtlich genug gezeichnet ist, entnehmen wir folgende Daten. Klinggräff ist geboren 1825 auf dem Landgute Schollendorf in Schlesien, nahe der Grenze der Provinz Posen. Vom 13.—16. Jahre besuchte er eine höhere Schule in Breslau und dann bis zum 20. Jahre das Pädagogium in Halle. Von 1845—49 u. 1851—55 besuchte er die Universität Heidelberg, wo er die Rechte studierte und einen grofsen erzieherischen Einflufs auf das Corps der Vandalen ausübte. Dann lebte er einige Jahre bei seinem Bruder auf dem Gute Kemnitz in Mecklenburg ohne besondere Beschäftigung, weil er weder

Digitized by Google

Neigung noch Veranlassung hatte, in den Staatsdienst einzutreten. Später verlebte er mehrere Jahre in München und Nürnberg, wo er sich mit Kunststudien befafste und anfing, seine Gedanken über Erziehung, Kunst, Politik, Adel u. s. w. niederzuschreiben. Für die Öffentlichkeit schrieb er nicht, da er das Geschriebene als nicht völlig ausgereift betrachtete. In all diesen Jahren und auch später noch machte er grofse Fufsreisen im südlichen und mittleren Deutschland, wodurch sein überaus hochgespanntes Nationalgefühl immer neue Nahrung erhielt. Auch wurde er dadurch ein »fanatischer« Verehrer der Gothik, wie er scherzend sagt, und als er 1863 die Schwester des Herausgebers heiratete, richtete er sein Haus auf seinem Gute Pinnow in Mecklenburg so ein, dafs alles, selbst das unscheinbarste Hausgerät, im gotischen Stile gehalten war. Klinggräffs Hoffnungen und Pläne gingen auf eine innere Regeneration des deutschen Volkes durch die Rückkehr zu seiner historischen Eigenart. Daran hat er allezeit festgehalten. Wegen seiner christlichen u. deutschen Gesinnung ward er für viele seiner Freunde und Studiengenossen ein Segen, weil er sie lehrte, ermahnte und ermunterte, an deutscher Art u. Sitte festzuhalten. Er starb 1887 im Kreise seiner Familie.

So zurückhaltend und bescheiden Friedrich von Klinggräff in seinem Leben gewesen ist, so unscheinbar ist der Titel des vorliegenden Werkes. Wir vermuten, dafs selbst die, die den Edelmann gekannt haben, dessen Aufzeichnungen hier mitgeteilt werden, bei weitem keine rechte Vorstellung haben von seinem Ideenreichtum und seiner Gedankenarbeit. Man möchte ihm fast zürnen, dafs er seine Gedanken über Erziehung, Kunst und Gemeindeleben ein Menschenalter hierdurch nur einem engen Kreise vertrauter Freunde und nicht auch der Öffentlichkeit mitgeteilt hat. Was hätten sie Gutes und Schönes wirken, wie hätten sie Freunde erwerben und anregen können, wenn sie zu ihrer Zeit veröffentlicht worden wären, anstatt dafs sie jetzt in zwei schweren Bänden sich einem Publikum anbieten, das manches als veraltet bezeichnen wird und überhaupt den Geschmack an solchen Überlegungen verloren hat, weil sich die wirtschaftlichen Interessen immer stärker hervordrängen. D i e G e s c h i c h t e d e r P ä d a g o g i k w i r d j e d o c h d e r e i n s t K l i n g g r ä f f a l s e i n e n d e r M ä n n e r b e z e i c h n e n, d i e w i e M a g e r, D ö r p f e l d, R e i n, S t o y u. a. v o n v o r n h e r e i n e r k a n n t h a b e n, w e l c h e M ä n g e l u n d V e r k e h r t h e i t e n e i n e D o k t r i n e n t h ä l t, d i e d i e E r z i e h u n g a u s s c h l i e f s l i c h i n d i e H ä n d e d e s S t a a t e s l e g t.

Wenn es uns nun auch gefällt, dafs dieser Edelmann tiefergehende geistige Interessen hat und wenn wir auch mit den meisten Ergebnissen seines Denkens einverstanden sind, so können wir es doch nicht anders als unzweckmäfsig bezeichnen, dafs er dabei beharrte, seine ihm natürlich erwachsenen Anschauungen über das, was in Kunst und Leben, Staat und Kirche, Familie und Gemeinde sittlich und notwendig ist, niederzuschreiben, ehe er die Ansichten ihm geistig nahestehender Zeitgenossen und Vorgänger studiert hatte. Er hat wohl nur Riehls Schriften zur Naturgeschichte des deutschen Volkslebens gekannt. Es führt nämlich weder im Leben noch in der Wissenschaft zu einem erheblichen Fortschritt, wenn wir die auf einem Gebiete schon geleistete Geistesarbeit unberücksichtigt lassen. Da aber an eine allgemeine Anerkennung philosophischer u. politischer Grundanschauungen noch lange nicht zu denken ist, — und wir heute von diesem Ziele weiter entfernt sind als vor einem Menschenalter! — so kann man sich nur freuen, dafs der Mann, dem alle Mittel zu einem genufsreichen Leben bereit liegen, nicht an sich selbst irre wird, wie das so oft vorkommt, sondern getrost nach seinem gesunden Menschenverstand urteilt und die in der Luft liegenden politischen, religiösen und sozialen Fragen auf eigene Faust zu lösen versucht. Auch verdient es volle Anerkennung, dafs Klinggräff

den Dingen auf geschichtlichem Wege näher zu kommen suchte, wenn auch seine historischen Ausführungen gar oft wohl interessante Behauptungen enthalten, aber der vollen Beweiskraft ermangeln.

Wir wollen es an dieser Stelle auch aussprechen, dafs wir das, was wir in dem Lebensgange Klinggräffs als unzweckmäfsig erkennen, auf die Art und Weise seines studentischen Lebens zurückführen. Klinggräff wie auch Herr Langwerth behandeln die Angelegenheit des Corpslebens mit einer Wichtigkeit, die dem unbefangenen Freunde der Wissenschaften ein Lächeln entlockt. Den Herausgeber machen wir darauf aufmerksam, dafs in seiner Schilderung der Heidelberger Zeit, die acht Jahre umfafst, ganz zurücktritt, mit welchem Studium (u. was damit zusammenhängt) sich sein Freund denn ganz besonders beschäftigt hat. Auch sind die vielen Notizen, die weiter nichts berichten, als Klinggräff wanderte da und da hin, für einen weiteren Leserkreis unbedeutend. Wir haben aber auch gefunden, dafs einige Briefe, in denen der eifrige Wanderer seine Beobachtungen u. jeweilige Gemütsverfassung schildert, so schön sind, dafs sie den poetischen Stimmungsbildern eines Lenau an die Seite gestellt werden dürfen. Würde das Lebensbild des Verstorbenen zu einer Jugendschrift verarbeitet, — nichts Köstlicheres könnte unserer reiferen Jugend geboten werden als das Bild einer solchen kerndeutschen, kunstsinnigen, hochgebildeten und eigenartigen Persönlichkeit.

Noch ein anderer Umstand macht Klinggräfs Aufzeichnungen so sehr interessant. In seiner Bescheidenheit und Bedenklichkeit versäumte es der Verstorbene, seine Gedanken über irgend ein Thema der Kunst, Erziehung, Politik u. s. w. nach allen Seiten hin vollständig durchzuarbeiten und abzurunden. Über dieselbe Sache schrieb er einen Brief, eine Bemerkung fürs Tagebuch, und später erörterte er den Punkt bei einem verwandten Thema; zuweilen folgt auch noch ein unvollständiger Aufsatz. Aber stets betrachtet er die Sache von einem neuen Gesichtspunkt. Wäre Klinggräff nicht sehr reich, sondern nur mäfsig bemittelt gewesen, dann würde er ein ausgezeichneter Schriftsteller geworden sein, denn in dieser Hinsicht plagte er sich wirklich. Weil ihn aber die Not des Lebens nicht zum Schreiben zwang, so konnte er sich gehen lassen, und da ist nicht zu verkennen, dafs er etwas planlos arbeitete. In derselben Woche behandelte er die verschiedensten Gegenstände, aber keinen so vollständig, dafs eine Aufzeichnung für sich allein Anspruch auf besondere Beachtung hätte; seine Auslassungen sind nur in ihrer Gesamtheit interessant. Das ist natürlich eine unzweckmäfsige Arbeitsweise; für den mit psychologischem Blick begabten Leser aber ist dieses ungeschminkte Sichgeben ein Genufs. Wie Naturforscher und Pädagogen uns in aufgezeichneten Beobachtungen den Entwickelungsgang des kindlichen Seelenlebens von einem Tage zum andern vorführen, so sehen wir hier einen Mann vor uns, der in ernster Weise an seiner eigenen Ausbildung arbeitet und uns dabei die Bewegung seiner Gedanken, Stimmungen und Entschlüsse zu beobachten gestattet.

Klinggräffs Wesen ist deutsch bis zum Extrem. Der Text, den er nicht müde ward zu predigen und auszulegen, lautet immer wieder: Werdet deutsch! Deutsch in Kunst und Stil, in Sprache und Erziehung, im Denken und Fühlen, im Wollen u. Handeln! Nicht an den zu grofsen, zu idealen Zielen krankt die Welt, sondern an den zu kleinen, zu elend-kurzsichtigen! Meine Überzeugung ist, dafs die Welt nur wieder durch die Germanen, nur wieder durch den germanisch-christl. Geist gerettet werden kann. Und ich traue unter den germanischen Völkern nur dem deutschen Volke zu, der Träger dieses Geistes zu sein! So bleibt der feste Grund u. Boden, von dem er alles ansieht, das reine Ideal des Deutschtums. J. Honke.

IV.

Methodische Übungen der Leipziger Schulliederbücher. Erläutert von **O. Fichtner**, Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 1897.

Verfasser giebt schätzenswerte Erläuterungen und Anleitungen zum Gebrauche seiner ganz trefflichen, mit grofser Sorgfalt und fachmännischer Einsicht ausgewählten u. zusammengestellten methodischen Singübungen. Das Heftchen empfehlen wir aus voller Überzeugung zum Studium jedem Lehrer, der in der Schule Singunterricht zu erteilen hat, ganz besonders auch dem Gesanglehrer am Seminare, dessen Aufgabe es ist, seine Schüler bekannt zu machen mit einer vernünftigen, wohl erprobten Methode des Volksschulsingens; wenn das Seminar in diesem Punkte seine Pflichten gewissenhaft erfüllte, dann würde die Zahl derer bald verschwinden, die sich noch immer der Einsicht verschliefsen, dafs systematische, gesangtechnische Übungen zur Erteilung fruchtbringenden, erziehlich wirkenden Gesangunterrichts unbedingt nötig sind. Paul

V.

Liederborn. Volks- und volkstümliche Lieder für Bürger-, Mittel- und höhere Schulen. Inhaltlich geordnet und in 2- u 3stimmigem Satze, herausgegeben von **A. Gild**, Rektor in Kassel. (Leipzig. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 1892.) Heft I: Unter- und Mittelstufe. Preis 0,75 Mk. Heft II: Oberstufe. Preis 0,90 Mk.

Der Gesanglehrer findet im »Liederborn« eine reiche Auswahl von 364 Schulgesängen auf 3 Stufen verteilt, gesanglich wirkungsvoll für 2- und 3stimmigen Kinderchor gesetzt. Die Sammlung enthält: Frühlingslieder; Frohsinn, Gesang, Spiel; Marschlieder; Wald-, Morgen-, Abend-, Wiegen-, Sommerlieder; Blumen- u. Tierleben; Herbstlieder; Vergänglichkeit und neues Leben; Winter- und Weihnachtslieder; Heimat und Vaterland. Freundschaft; religiöse Gesänge.

Beide Hefte sind Leitern von Schulchören zum Gebrauche zu empfehlen. Paul.

VI.

Choralschatz für die Schulen der Provinz Brandenburg. Zwei Hefte, geordnet u. bearbeitet von **Theod. Krause**, Königl. Professor u. Musikdirektor etc. in Berlin, mit Genehmigung des Königl Konsistoriums der Provinz Brandenburg herausgegeben Berlin 1896. Druck und Verlag von Trowitzsch u. Sohn.

Das vorliegende erste Heftchen (Preis 15 Pf.) enthält 58 einstimmige, nach der Schwierigkeit geordnete Choräle (Texte und Melodien übereinstimmend mit dem »Evangelischen Gesangbuch für die Provinz Brandenburg« und mit dessen »Melodienbuch«).

Die Sammlung wird, im Sinne des verdienstvollen Herausgebers gebraucht, der Pflege geistlicher Musik in Schule und Kirche wie im Hause zu Hilfe kommen. Paul.

VII.

Otto Bock, Deutsche Sprachlehre. Ein Hilfs-, Wiederholungs- und Übungsbuch mit Berücksichtigung des fremdsprachlichen Unterrichtes für Schüler kaufmännischer und gewerblicher Fortbildungsschulen sowie zum Selbstunterricht. 108 S. brosch. 80 Pf., geb. 1 Mk. Leipzig, Ernst Wunderlich. 1896.

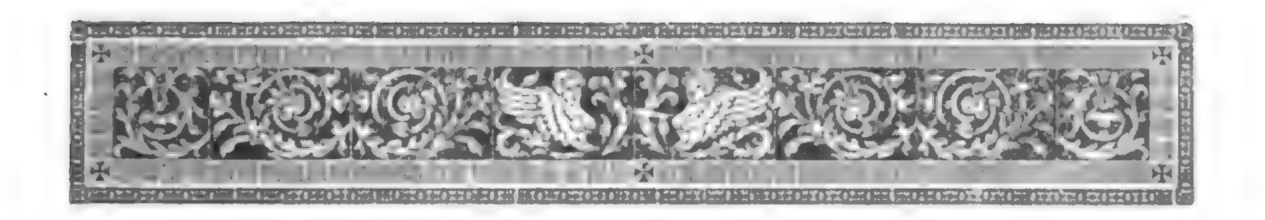
Das Buch soll Schülern, welche neben dem deutschen Unterricht auch Unterricht im Französischen und Englischen erhalten, in systematischer Anordnung eine handliche Übersicht über das bieten, was der elementare Unterricht gröfstenteils bereits getrieben hat, was aber bei Erfassung der Fremdsprachen besonders in Erinnerung gebracht und nicht selten nachgeübt und befestigt werden muls. Der Übung und Befestigung dienen die Aufgaben. Ferner sind an gewissen Stellen kurze Hinweise auf den mehr oder weniger abweichenden Gebrauch jener beiden

Fremdsprachen eingestreut. Ich habe schon an anderer Stelle (Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 11) daran erinnert, dafs sich in dem deutschen Sprachbuch von Mager Ähnliches findet, und will hier ein Beispiel zum Vergleich der beiden Bücher anführen. Den Abschnitt über das Geschlecht der Hauptwörter schliefst Bock mit der Anmerkung: »Im Französischen giebt es blofs Masculina und Feminina, aber keine Neutra. Le père, der Vater; la mère, die Mutter; le fer, das Eisen. — Das Englische hat für alle drei Geschlechter nur eine Form: the = der = die = das«. Bei Mager heifst es (an mehreren Stellen des Textes): »Das natürliche Geschlecht hat zwar Einflufs auf das grammatische Genus gehabt, allein fast nur die Englische Sprache hat sich ganz davon leiten lassen. Die älteren Sprachen und ebenso die deutsche, haben das Geschlecht noch nach anderen Rücksichten, besonders lautlichen, bestimmt; denn sie gaben leblosen und Gedankendingen das männliche und weibliche Geschlecht... Der Schüler vergleiche, wie verschieden die Sprachen in ihrer Geschlechtsbezeichnung sind: arbor, terra; le chêne u. s. w. Da die deutsche Sprache keine ausgeprägten Endungen hat wie die lateinische (us, a, um), so wird das Geschlecht mehr an den deutenden Adjektiven und an dem Artikel bezeichnet, was Einige verführt hat, letzteren fälschlich Geschlechtswort zu nennen.« (Deutsches Sprachbuch I. 2. Aufl. S. 141 f.) Bock fügt also in der Hauptsache die vergleichenden Hinweise am Schlusse hinzu; Mager hingegen hat dieselben viel häufiger und so in den Text verflochten, dafs sie kaum aus der Darlegung herauszutrennen sind und ganz eigentlich dazu gebraucht werden, den Bau der einen Sprache durch den der andern zum Bewufstsein zu bringen, nach dem bekannten Worte: Wer keine fremde Sprache versteht, weifs nichts von seiner eigenen. Die Verschiedenheit beider Bücher wird wenigstens teilweise darin begründet sein, dafs sie verschieden vorgebildete Schüler im Sinne haben; weiteres über den »Parallelbetrieb« will ich denen überlassen, die damit zu thun haben.

Bocks Sprachlehre hat 3 Teile. Der 2. Teil: Wortbildung und Wortbedeutung, bringt Zusammenstellungen und Übungen, die ihren Stoff in der Hauptsache aus der Umgangssprache nehmen; man wird hinzudenken müssen, dafs die hier angefangenen Fäden bei der Lektüre weiter gesponnen werden. — Die andern beiden Teile sind: Die Wortarten (I), auch die Flexion und Rektion mit umfassend, und die Satz- und Interpunktionslehre (III). Diese Teilung entspricht ebenso dem Herkommen wie der Inhalt im einzelnen. Die Fassung ist da und dort schärfer als gewöhnlich, so z. B. wenn nicht von transitiven Zeitwörtern gesprochen wird, sondern vom transitiven Gebrauche derselben; kleine sachliche Ungenauigkeiten will ich nicht anführen. Gegen Kerns Auffassung des Satzes und der Wortarten verhält sich Verf. im ganzen ablehnend; er erklärt also den Satz als den »Ausdruck eines Gedankens in Worten,« obwohl ein Satz erst entsteht, wenn man dabei das finite Verbum gebraucht

Fr. Franke.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.



A. Abhandlungen.

I.

Kritische Bemerkungen über Benekes Lehre vom Seelenwesen.

Von H. Grabs in Glogau.

Der 100jährige Geburtstag Benekes am 17. Februar d. J. hat das Gedächtnis dieses Philosophen und Pädagogen, sowie die Erinnerung an seine Schriften, Lehren und Verdienste wachgerufen. Die »Deutsche Schule« hat im II. Hefte 1898 einen Aufsatz »Friedrich Eduard Benekes Leben und pädagogische Bedeutung« von Otto Gramzow in Berlin veröffentlicht. In derselben sind die wichtigsten Sätze seiner Psychologie und des derselben zur Grunde liegenden philosophischen Systems enthalten und wieder einmal in Erinnerung gebracht.

Ohne Zweifel — das werde vorausbemerkt — gehört diesem Manne für sein unermüdliches Streben, für seine Ausdauer trotz des Mangels jeglicher Anerkennung unsere Sympathie und Hochachtung. Das, was ich aus seiner Lehre herauszuheben beabsichtige, der Seelenbegriff, bildet keineswegs den Mittelpunkt seiner Arbeiten, in vielen Stücken hat er ungleich Besseres geleistet. Vielleicht, dafs er hinsichtlich dieses Begriffs nicht alles so fest und bestimmt erwogen hat, wie es den Worten nach lautet; manches kann man wohl auch in einem etwas anderen Sinne verstehen. Aber den Philosophen ehrt man doch am besten damit, dafs man seine Äufserungen so versteht und erwägt, wie sie lauten, und auch die Konsequenzen daraus zieht, die er vielleicht selbst nicht gezogen hat.

Bei der nicht unbedeutenden Verbreitung, die die Lehre Benekes vor Jahrzehnten durch die Arbeiten Dresslers und Friedrich Dittes' erfahren hat, dürfte es nicht unnütz erscheinen, wenn ich einige der wichtigsten Sätze derselben aufs neue einmal einer Kritik unterwerfe.

Mit einem Teil seiner Lehr- und Grundsätze mufs man sich durchaus einverstanden erklären. Man kann ihm nur zustimmen, wenn er das Prinzip aufstellt, die Psychologie sei auf die Beobachtung, nämlich auf die Selbstbeobachtung aufzubauen, wenn er die alte Ansicht, die Seele bestehe aus drei Vermögen, dem Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen, verwirft, wenn er gegen den Materialismus sich erklärt, indem er sagt: »Alles Substanzielle (Substanz im Sinne von Materie) ist von dem Seelenbegriffe fern zu halten«, und wenn er das Seelenwesen als unräumlich, immateriell kennzeichnet, oder wenn er sagt: »Die Seele kann nicht die Resultante materieller Vorgänge sein.«

Ein anderer Teil seiner Lehrsätze, besonders seiner metaphysischen Voraussetzungen, fordert jedoch zum Widerspruch auf. Beneke lehrt: Die Seele ist eine Vielheit von Einzelkräften. Seele und Leib sind im Leben unauflösliche Einheit, beide sind ihrem Grundwesen nach einander gleichartig, wenn auch nicht gleich.

Die Behauptung, dafs Leib und Seele einander gleichartig seien, kann nur so verstanden werden, dafs das Seelenwesen ebenso wie der Leib keine strenge Einheit, sondern nur eine formelle Einheit sei, ihrer inneren Struktur nach gewissermafsen dem Leibe analog. Verweilen wir hier ein wenig.

Die eben erwähnte Annahme über das Seelenwesen liegt dem gemeinen Denken allerdings nahe. Wir finden mittelst der Selbstbeobachtung in uns eine Vielheit von Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen, Begehrungen etc. Wir finden ferner, dafs dieses Mannigfaltige von einander streng geschieden ist, die Vorstellung des Weifsen von der des Schwarzen, die des Süfsen von der des Sauern, die des Weichen von der des Harten, Rauhen u. s. w. Dadurch wird uns die Meinung nahe gelegt: die Seele mufs auch eine Vielheit sein, mufs aus vielen Elementen bestehen, ein System, wie Beneke sagt, eng mit einander verbundener Wesen, Urkräfte oder Urvermögen genannt, die sich mit andern solchen Wesen, Reize genannt, zu Vorstellungen verbinden. In weiterer Konsequenz dieses Gedankens lehrt Beneke sodann: So viel Reize, so viel Urvermögen, und: In der Seele bilden sich fortwährend neue Vermögen an.

Übereinstimmend hiermit sagt Dressler, ein anerkannter Interpret Benekes (Die Grundlehren der Psychologie und Logik. III. Auflage 1872. Leipzig Klinkhardt S. 14): »Jeder verschiedene Eindruck mufs von einem einzelnen Urvermögen aufgenommen und verwahrt werden, und jeder einzelne Sinn mufs daher gleich anfangs aus vielen gesonderten Vermögen bestehen . . . Die Einheit, von welcher man mit Recht bei der Seele redet, ist strengste Verbundenheit alles einzelnen in ihr: zunächst zu bestimmten Sinnessystemen und dann dieser Systeme zum Seelenganzen.«

Aus dem Angeführten geht klar hervor, dafs nach Benekes Meinung die Seele nicht ein einfaches, sondern ein zusammengesetztes Wesen sei. Hiergegen erhebt sich sofort ein naheliegender Gedankengang: Alles Zusammengesetzte fällt früher oder später der Auflösung in seine Bestandteile anheim. Wie kann man eine Fortdauer der Seele nach dem Tode festhalten, wenn dieses Wesen auch eine Vielheit, eine Zusammensetzung wäre!

Dann wäre auch nicht einzusehen, dafs die Psychologie durch die Benekesche Lehre etwas gewonnen hätte. Im Gegenteil. Während man früher nur drei Vermögen behauptete, sind nach Beneke deren sehr viel mehr. Das geht unzweideutig aus Dresslers Worten hervor: »Es mufs jeder verschiedene Eindruck von einem einzelnen Vermögen aufgenommen und verwahrt werden, und jeder einzelne Sinn mufs daher gleich anfangs aus vielen gesonderten Vermögen bestehen.« (a. a. O. S. 15). Wenn Dressler unmittelbar dahinter sagt, dafs diese elementaren Vermögen erfahrungsgemäfs zugleich in der innigsten, unzertrennlichsten Verbindung existieren, so ist damit gar nichts bewiesen oder erklärt, sondern einfach eine Behauptung ohne Beweis aufgestellt. (Der Satz ist aber auch gar nicht richtig. Nicht die Verbindung der Vermögen lehrt die Erfahrung, sondern die Verbindung der psychischen Gebilde, der Vorstellungen etc. im Bewufstsein).

Doch das nur nebenbei.

Gehen wir dem Benekeschen Gedanken, dafs sich der Seele fortwährend neue Urvermögen anbilden, einmal weiter nach. Wie soll man sich das vorstellen? Etwa den organischen Vorgängen im Gehirn ähnlich, in welchen sich auch fortwährend neue Zellen anbilden und alte auflösen!

Jedenfalls müfste dann das Seelenwesen — wohlgemerkt: nicht vom Geist, sondern vom Träger der geistigen Thätigkeit ist die Rede — einen Entwicklungsprozefs durchlaufen. Nun schliefst aber jede Entwicklung eine Veränderung, ein Zunehmen ein. Die Anwendung dieses Begriffs auf die Seele würde zu dem Schlusse nötigen, dafs auch das Seelenwesen an sich eine Entwicklung durchlaufen müsse in der Weise, dafs sie an Gröfse zunähme. Während sie beim Kinde noch klein, wäre sie beim Manne grofs, beim vielseitig Gebildeten noch gröfser, bei bedeutender Gelehrsamkeit so umfangreich, dafs die normale Schädelhöhle nicht mehr geräumig genug wäre. Ist das nicht ein unmöglicher Gedanke?

Die Benekesche Lehre hat jedoch noch weitere Unzuträglichkeiten im Gefolge. Wäre die Seele nämlich eine Zusammensetzung, eine blofs formale Einheit, dann entbehrte sie der Selbständigkeit, die jedem realen Wesen eignet, dann wäre sie nicht absolut. Und doch sind wir zur Annahme eines selbständigen Seelenwesens als des Trägers aller geistigen Ereignisse genötigt.

Allerdings ist uns die Seele in der Erfahrung nicht gegeben, wie z. B. das Selbstbewufstsein, zwar ist sie nicht unmittelbar wahrnehmbar, und doch müssen wir sie zu den Thatsachen des Bewufstseins hinzudenken.

Die Existenz eines selbständigen Seelenwesens in uns wird nämlich durch folgende Gedankenreihe erschlossen, ja geradezu zur Gewifsheit.

Ich finde in mir Empfindungen, Vorstellungen, Gedanken u. s. w. Können diese für sich bestehen? Jede Vorstellung, Empfindung etc. ist ein Vorgang, ein Geschehen, ein Zustand. Jeder Zustand aber setzt ein Wesen voraus, dessen Zustand er ist. Jedes Geschehen erfordert einen Träger, in dem das Geschehen statt hat. Ein Vorstellen ohne ein vorstellendes Wesen giebt es nicht, ist ebenso wenig denkbar wie eine Bewegung ohne Gegenstand, der sich bewegt, wie eine Kraft ohne Stoff. Dieses empfindende, vorstellende, fühlende, wollende Wesen nun, in dem alle geistigen Ereignisse sich abspielen, nennen wir Seele. Dieses Wesen kann nichts Bezogenes, keine blofse Relation, ebenso wenig ein System einzelner Vermögen oder ein Ergebnis verschiedener Kräfte sein, sondern es mufs etwas selbständig für sich Bestehendes oder Absolutes, eine Substanz im philosophischen Sinne sein. Nach der Lehre Benekes aber ist die Selbständigkeit des Seelenwesens nicht gut denkbar.

Auch andere Erwägungen lassen die Lehre Benekes als unrichtig erscheinen. So ist sie z. B. auch nicht imstande die Einheit des Bewufstseins genügend zu erklären. Diese Einheit, d. i. die Thatsache, dafs die durch die verschiedenen Sinne bewirkten verschiedenen Wahrnehmungen des Gesichts, Gehörs, Geruchs etc. in einem Bewufstsein zusammengefafst sind, widerspricht aufs entschiedenste der Annahme von einer Zusammensetzung des Seelenwesens. Andernfalls müfste jeder Sinn einen besonderen Träger seiner Empfindungen — wie allerdings Dressler annimmt — haben, das Auge einen andern als das Ohr, dieses einen andern als der Geruch etc. Es könnte alsdann der Träger der Gesichtsempfindungen nichts wissen von den Zuständen im Träger der Gehörsempfindungen u. s. w. — Die Zusammenfassung der aufserordentlich grofsen Mannigfaltigkeit der Sinneswahrnehmungen zur Einheit des Bewufstseins kann aus einer Mehrheit gesonderter Vermögen nicht entspringen, sondern führt zu der Annahme, dafs die Seele ein einfaches, ungeteiltes Wesen sein mufs.

Aber auch eine andere psychische Thatsache kann die besprochene Hypothese, die Seele bestehe aus einer Vielheit von Vermögen, nicht erklären, nämlich die Enge des Bewufstseins.

Man hat das menschliche Bewufstsein mit einem Auge verglichen, das eine äufserst enge Pupille hat und daher in jedem

Augenblicke nur eine ganz kleine Anzahl von Gegenständen zu sehen vermag. In ganz ähnlicher Weise können wir in jedem Augenblicke mit unser Seele nur sehr wenige Vorstellungen klar und bewufst auffassen und vorstellen. Diese Thatsache ist eben die Enge des Bewufstseins.

Wie wäre diese Enge möglich, wenn man sich denkt, jede Vorstellung sei an einen besonderen Träger, an ein besonderes Seelenelement verteilt, die dadurch entstandene Vielheit aufs strengste unter einander verbunden und so innig zusammenhängend ungefähr wie die Zellen der Hirnmasse. Müfste dann nicht die ganze Fülle der unzertrennbar verbundenen Vorstellungen in jedem Augenblick in den Bewufstseinsraum hineintreten, bezw. hineinzudringen suchen? Müfste dann nicht ein tumultuarisches Durcheinander, eine heillose Verwirrung im Geiste entstehen?

Ebensowenig wie die Einheit und Enge des Bewufstseins kann man nach der Benekeschen Lehre eine andere Thätigkeit der Seele erklären, nämlich das Denken, die Thätigkeit zu vergleichen, zu urteilen, zu schliefsen, Begriffe zu bilden und zu erklären.

Jedes Urteil enthält eine Beziehung zwischen zwei oder mehr Vorstellungen: Wer da urteilt: a ist gleich o; a ist kleiner oder gröfser als o; a ist dem o ähnlich: a ist die Ursache von o — wer so urteilt, weifs nicht blofs die Vorstellungen a und o, sondern denkt auch das Verhältnis, die Beziehung zwischen a und o. Dies wäre unmöglich, wenn a und o als Vorstellungen verschiedener Wesen angesehen werden müfsten; denn das eine Seelenelement, das die Vorstellung a hat, kann gar nichts wissen von der Vorstellung o, die einem andern Träger inhäriert.

Nun ist aber Thatsache, dafs wir alle möglichen Vorstellungen urteilend zu einander in Beziehung setzen. Folglich müssen alle unsere Vorstellungen in demselben Wesen vereinigt sein: die Seele kann keine Vielheit, auch keine bloss formale Einheit, keine synthetische Substanz sein.

Benekes Lehre ist auch nicht geeignet, die Entstehung der Raumvorstellungen, sowie der Vorstellungen von Dingen mit mehreren Merkmalen (siehe O. Foltz, Die metaphysichen Grundlagen der Herbartschen Psychologie etc. Gütersloh, Bertelsmann S. 12 u. f.) zu erklären. Ebenso ist sie zur Deutung des Ichbewufstseins nicht geeignet.

Fassen wir das Ich oder den Ichbegriff ins Auge.

Derselbe umfafst den mächtigsten Vorstellungskomplex des Menschen. Alle Vorstellungen, die sich auf unsern Leib und Geist beziehen samt den damit in Verbindung stehenden Lust- und Unlustempfindungen und -Gefühlen, samt den Begehrungen, Befriedigungen u. s. w. gehören zu ihm. Wenn nun auch der bei weitem gröfste Teil dieses Komplexes unbewufst ist, weil durch Heterogenes gehemmt und unter die Bewufstseinsschwelle gedrängt,

so ist derselbe dennoch wegen der unmittelbaren Beziehung zum vorstellenden Wesen immer zum Aufsteigen ins Bewusstsein bereit. Wie wäre das aber möglich, wenn jede einzelne Vorstellung, Erfahrung, Begehrung, Verabscheuung u. s. w. an verschiedene Wesen oder Vermögen erteilt wären! Wie könnte dann die Beziehung aller unserer inneren Zustände auf das eine Ich statthaben!

Und noch eins.

Der Ichbegriff hat auch seine Entwicklung und unterliegt mancherlei Veränderungen. Beim Kinde beginnt er mit der Kenntnis des eigenen Leibes, welcher allmählich als Raumreihe der Gliedmafsen vorgestellt wird. Später zieht sich der Begriff mehr ins Innere zurück, wenn nämlich das Kind sich nicht bloss als empfindend und bewegend, sondern auch als denkend und wollend kennen lernt. Dann verlegt es sein Ich in sich hinein, besonders in den Kopf. Eine derartige kontinuierliche Weiterbildung der Vorstellung vom eignen Selbst wäre nach der Benekeschen Lehre, die für jede Empfindung, Beobachtung u. s. w. ein besonderes Seelenelement annimmt, nicht gut denkbar. Für sie pafst das Goethesche Wort mit einer kleinen Abänderung:

Die Teile hat man wohl in der Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band.

Nach der Benekeschen Lehre läfst sich auch schwerlich erklären, wie das möglich ist, dafs das 7 jährige Kind ein Wissen davon hat, dafs es ein und dasselbe ist, mit dem, welches ein Jahr vorher in die Schule eintrat, wie der 14 jährige Schüler zu dem Bewufstsein kommt, dafs er identisch ist mit dem 12-, 10 jährigen u. s. f. Diese Thatsache läfst sich auch durch den einfachen Hinweis auf das Gedächtnis nicht deuten, sondern nur so, dafs die verschiedenen Vorstellungen, die wir aus den verschiedenen Lebensjahren von uns selbst haben, Vorstellungen eines und desselben Wesens, Erlebnisse eines und desselben Trägers der geistigen Thätigkeit sind, dafs der Vorstellende identisch ist mit dem Vorgestellten. Tritt im Menschen auch nur einen Augenblick eine Störung dieses Bewufstseins ein, nämlich des Wissens, dafs Subjekt und Objekt der Gedanken ein und dasselbe sind, dann hat der Mensch den Ichbegriff verloren, und er ist dem Wahnsinn verfallen.

Vielleicht dafs man sich auf Wundt beruft, welcher ähnlich wie Beneke urteilt. Derselbe sagt (Grundzüge der physiologischen Psychologie): »Auch der leibliche Organismus ist eine Einheit, und doch besteht er aus einer Vielheit von Organen. Hier ist es der Zusammenhang der Teile, der die Einheit ausmacht. So treffen wir auch im Bewufstsein sowohl successiv als gleichzeitig eine Mannigfaltigkeit an, die auf eine Vielheit seiner Grundlage hinweist. Die Seele ist also eine Einheit. Aber diese Einheit

Digitized by Google

beruht nicht auf der Einfachheit der Substanz, sondern vermutlich auf dem Zusammenhange vieler einfacher Wesen. In ihrem inneren Sein ist sie eine ähnliche Einheit, wie für die äufsere Auffassung der Organismus, u. s. w.«

Darauf ist folgendes zu entgegnen:

Allerdings erscheint uns der Körper als eine Einheit, die aus einer Vielheit von Organen besteht. Genau besehen ist er jedoch, wenn von den letzten oder einfachen Wesen die Rede ist, nicht als strenge Einheit zu betrachten, sondern als eine aufserordentlich grofse Vielheit, die aus einer Unmasse von Atomen besteht. Er ist nur eine formale Einheit. Wollte man das Seelenwesen nach dieser Analogie zusammengesetzt sich vorstellen, so wäre man genötigt, die verschiedenen seelischen Funktionen an verschiedene reale Wesen verteilt zu denken, und träte dadurch mit der Erfahrung in Widerspruch. Übrigens scheint auch ein Schlufs von dem aus Materie bestehenden Leibe auf das immaterielle Seelenwesen nicht statthaft.

Der Gedanke, die Einheit der Seele werde durch die Verbindung oder durch den Zusammenhang der verschiedenen Kräfte, Vermögen etc. gewährleistet, kann also vor dem folgerichtigen Denken nicht standhalten. »Eine Summe von Zuständen kann wohl getragen werden von einer Summe von Wesen, aber der einheitliche Gesamteindruck der Zustände kann ebenso wenig getragen werden von der blofsen Gesamtheit der Wesen, als eine Summe von Denkern den Schlufssatz der Prämissen denkt, welche, an die einzelnen Denker verteilt, von diesen gedacht werden« (Volkmar). Eine solche Verbindung ist eine blofse Einbildung. Dafs zwei getrennte Wesen von jemand als verbunden gedacht werden, stiftet unter den Wesen selbst keine Verbindung von der Art, dafs ein Gesamtzustand aus ihren einzelnen Zuständen resultierte. Das ist nur denkbar, wenn die verschiedenen Zustände Zustände ein und desselben Wesens sind. Eine Wechselwirkung der Empfindungen unter einander, sodafs sie sich mit einander verbinden oder unter einander in Konflikt geraten, kann nur dann statt haben, wenn sie als Zustände ein und demselben Wesen inhärieren.

Wie man sich die Seele zu denken hat?

Dieses Wesen ist wie jedes andere Atom einfach und von bestimmter Qualität. Wie die Atome, welche die Materie bilden, unter einander eine grofse Verschiedenheit der Qualitäten darbieten, so wird dem Seelenatom auch eine von allen andern abweichende Qualität zukommen. Vermöge derselben geht das Seelenwesen zwar nicht die gewöhnlichen chemischen Prozesse ein, denen die Gehirnatome unterworfen sind, und nimmt darum auch nicht teil an dem allgemeinen Stoffwechsel, steht jedoch mit dem Gehirn in einem bestimmten Kausalnexus.

Digitized by Google

Gegen die von Herbart und seiner Schule behauptete Einfachheit der Seele sind von jeher, auch von Beneke und Dittes, mannigfache Einwürfe gemacht worden. Man hat gesagt: Dann müfsten die Vorstellungen in ein unterschiedsloses Eins zusammenfallen, es müsse in dem einfachen Wesen ein Mischmasch entstehen, wie wenn jemand in eine Flasche Tropfen der verschiedensten Säfte gösse; ferner: das punktförmig gedachte Seelenwesen sei mit der Thatsache des räumlichen Vorstellens unvereinbar; ferner: wenn dieses Wesen einfach und unveränderlich wäre, dann wäre es ein Nichts, eine Null, dann könnte sich ein geistiges Leben in ihm gar nicht entwickeln u. a. m.

Diese und andere Einwendungen sind schon zu wiederholten Malen widerlegt worden. Wer sich dafür interessiert, werde verwiesen auf Ballauf, Von Beneke zu Herbart (Zeitschrift für exakte Philosophie. IV. 1864 S. 75); O. Flügel, Einige Mifsverständnisse des Dr. Dittes betr. die Metaphysik und Psychologie Herbarts (Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts. Langensalza. 1886); O. Foltz, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie. (Gütersloh, Bertelsmann).

II.

Die Pflege des geschichtlichen Interesses.

Von Dr. M. Schilling.[1]

Grundlegende Betrachtung.

Von der Pflege des geschichtlichen Interesses will ich zu Ihnen sprechen. Um für die späteren Ausführungen eine Grundlage zu gewinnen, auf der wir uns leicht werden verständigen können, dürfte es nützlich sein, in knappen Umrissen zunächst den Begriff des Interesses zu bestimmen und auf seine Bedeutung für den erziehenden Unterricht hinzuweisen, sodann die Entwickelung, oder, um es einfacher auszudrücken, die Vorstufen des geschichtlichen Interesses darzulegen, und drittens auf die Bedeutung der Phantasie für die Pflege des geschichtlichen Interesses aufmerksam zu machen.

[1]) Vortrag, gehalten auf der Hauptversammlung der Lehrer des Inspektionsbezirks Zwickau 1898.

Digitized by Google

1. Das Interesse ist ein Geisteszustand, eine derartige Verfassung des Seeleninhaltes, dafs der Mensch getrieben wird, nach gewissen Richtungen hin alles, was in den Bereich seiner Wahrnehmung tritt, einer prüfenden Betrachtung zu unterziehen und das ihm Zusagende seinem Geistesleben einzuverleiben. Diese Verfassung des Seeleninhalts ist mit dem wohlthuenden Gefühle wachsender Kraft verbunden. Das Interesse ist, kurz gesagt, das Streben nach Weiterbildung.

Für die Erziehung kommt jedoch das Interesse in Frage, das aus der Natur, dem Wesen eines Unterrichtsstoffes entspringt, ein Interesse also, das frei ist von jeglicher Reflexion über den künftigen Vorteil gewisser Kenntnisse; das nicht im Dienste kalten, nüchtern erwägenden, engherzigen Nützlichkeitsstrebens steht. Wir können es das unmittelbare, oder das reine Interesse nennen. Seine Befriedigung ist stets mit einem neuen Auftriebe des Geistes- und Gemütslebens verbunden.

Dieses Interesse ersetzt in einem Alter, in dem der Wille noch schwach und infolgedessen das Pflichtgefühl noch nicht, oder nur wenig ausgebildet ist, den kategorischen Imperativ der Pflicht, den Antrieb, den in einem späteren Alter das Handeln durch das Pflichtbewufstsein und Pflichtgefühl erhält.

Mit Recht wird das Interesse die Wurzel des Willens genannt, und da die Willensbildung Hauptziel des erziehenden, nicht auf blofse Dressur gerichteten Unterrichts ist, so ist die Belebung des Interesses als die Hauptaufgabe des Unterrichts zu betrachten.

Ein Unterrichtender ist nur in dem Grade Lehrer, als er das Interesse zu wecken versteht. Nicht genügt hierzu schon ein bestimmter Wissensvorrat, eine gewisse fachwissenschaftliche Bildung. Das ist nur die eine Voraussetzung — ein tüchtiger Gelehrter kann ein sehr schlechter Lehrer sein; es bedarf weiter eines tieferen Einblicks in das Seelenleben insbesondere der zu unterrichtenden Altersstufe. Aus diesem Einblick wird die Methode geboren, die Kunst, den Unterrichtsstoff so darzubieten, dass er Interesse weckt. Wer — vielleicht im Bewufstsein tüchtiger fachwissenschaftlicher Bildung — dieser Forderung sich entziehen zu können vermeint, wer geringschätzig auf das, was man Unterrichtsmethode nennt, herabblickt, verzichtet darauf, ein Lehrer zu sein. Er begnügt sich mit dem handwerksmäfsigen Geschäfte eines Instruktors.

Gelingt es, das Interesse zu wecken und zu fesseln, dann ist der Zögling bis zu gewissem Grade auf eigene Füfse gestellt; mit Lust wird er weiterschreiten.

Ehe man an die Aufgabe herantritt, geschichtliches Interesse zu wecken, mufs man sich darüber klar sein, auf welche geschichtliche Personen, Ereignisse und Zustände das Interesse zu lenken ist. Aufs engste ist die Beantwortung der Frage mit dem Zwecke verknüpft, den man dem Geschichtsunterrichte setzt; denn

Digitized by Google

darnach sind die im Unterricht zu behandelnden Gegenstände zu bestimmen. Ich mufs mich hier auf die Wiederholung des an anderem Orte von mir begründeten Satzes beschränken: »Der Geschichtsunterricht soll die Gesinnungen bilden helfen, die den Menschen befähigen, in sittliche Beziehungen zu den einzelnen, wie zur Gesamtheit zu treten; ihn befähigen, ein gedeihliches Gemeinschaftsleben innerhalb der Familie, der Gemeinde und der Nation zu führen zum Segen der Gegenwart, wie der Zukunft.«[1])

Von dieser Zweckbestimmung aus lassen sich die Richtlinien für das zu weckende geschichtliche Interesse ziehen; doch halte ich es nicht für notwendig, hier näher darauf einzugehen.

2. Wir kommen zum zweiten Punkte der grundlegenden Betrachtung, den Vorstufen des geschichtlichen Interesses.

Als eine solche, wohl als die erste, ist das sympathetische Interesse zu betrachten, der Zug des Menschen zum Menschen, seine Teilnahme an dem Thun und Leiden eines gleichgearteten Wesens. Die günstigste Vereinigung aller Bedingungen für die Entstehung des sympathetischen Interesses bietet die Familie als eine elementare Form des Gemeinschaftslebens.

Und weiter: In demselben Grade, als das Kind mit Personen, die aufserhalb der Familie stehen, in Berührung und Gemeinschaft tritt, erweitert sich das sympathetische Interesse zu verschiedenen Formen des gesellschaftlichen Interesses. Unter Nachbarskindern, den Kindern einer Strafse, derselben Schule, unter der Jugend eines ganzen Dorfes entwickelt sich ein Gemeinschaftsbewufstsein, eine Form des Interesses, das über den Kreis der Familie mehr und mehr hinauswächst.

Das sich erweiternde Gemeinschaftsleben drängt den Vergleich auf zwischen der Eigenart der Personen des engeren und der Personen des weiteren Kreises in ihrem Thun und Lassen, ihren Vorzügen und Mängeln. Aus diesem Vergleiche entspringt der Reiz der Neuheit und aus ihm der Trieb, zu den bisher gewonnenen Erfahrungen neuen Zuwachs zu empfangen. Dieser Trieb ist eben der dem Interesse charakteristische Zug.

3. Und nun noch einige Worte über den dritten Punkt unserer grundlegenden Betrachtung!

Die Beschäftigung mit der Geschichte setzt die Fähigkeit voraus, das Interesse über den Kreis der unmittelbaren Erfahrung hinaus zu erweitern, in fremde, fern abliegende Verhältnisse so lebhaft sich zu versetzen, dafs das Vergangene als ein Gegenwärtiges empfunden wird.

Je umfänglicher und mannigfaltiger sich einerseits das Vor-

[1]) Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht. Sonderabdruck aus der Sächs. Schulzeitung. Leipzig, J. Klinkhardt, 1897. S. 8 u. 9.

stellungsleben des Kindes gestaltet, je weniger festgefügt aber anderseits die Vorstellungsreihen in sich und unter einander sind, desto leichter gehen die einzelnen Vorstellungen und Vorstellungsreihen neue Verbindungen ein: es entstehen Phantasiegebilde. An jedem dieser Gebilde haftet wiederum der Reiz der Neuheit: daher die Lust der Kinder am und zum Fabulieren; das kritische Vermögen ist noch wenig entwickelt: daher der fast feierliche Ernst solchen Phantasiegebilden gegenüber; daher die Leichtigkeit, mit der die für das Kind fast unbegrenzte Möglichkeit für Wirklichkeit genommen wird.

Vermöge der Beweglichkeit des Vorstellungslebens zeigt das Kind schon in frühem Alter grofse Freude an Erzählungen von anderen Menschen und deren Schicksalen. Ob diese Menschen dem oder jenem Volke angehören; ob die Ereignisse sich wirklich zugetragen haben oder blofs erfunden sind, ist ihm zunächst ganz gleichgültig.

Mit dem noch geringen und wenig festgefügten Vorstellungsvorrate hängt es auch zusammen, dafs das Kind erhaben ist über Zeit und Raum. »Es war einmal« — das genügt ihm vollständig; gegen die Schritte in den Siebenmeilenstiefeln hat es nichts einzuwenden, es bedauert nur, nicht auch im Besitze solcher Stiefel zu sein.

Die im frühen Kindesalter noch unwillkürliche Phantasiethätigkeit gerät zwar mit zunehmender geistiger Reife mehr und mehr unter die Herrschaft des Verstandes (das ist auch notwendig, damit das Phantasieren nicht in Phantasterei ausartet), allein die Phantasie ist neben der, wenn auch vorwaltenden Thätigkeit des Verstandes für die Auffassung des Geschichtlichen stets von grofser Bedeutung.

Wir sehen also: Schon im sympathetischen Interesse des vorschulpflichtigen Alters bereitet sich das geschichtliche Interesse vor; schon im vorschulpflichtigen Alter erweitert sich je nach den Verhältnissen das sympathetische Interesse zu gewissen Formen des gesellschaftlichen Interesses; schon das vorschulpflichtige Alter überschreitet in seiner regen Phantasiethätigkeit die zeitlichen und räumlichen Grenzen seiner Erfahrung, um Umgang zu pflegen mit anderen Menschen.

Diese kindliche Eigenart müfste, wollte man nur beizeiten und in zweckmäfsiger Weise sie nützen, den Geschichtsunterricht zum beliebtesten, anregendsten Unterrichtsgegenstande machen. Ist er es denn auch? Nicht selten läfst die Schule das schon im vorschulpflichtigen Alter angebahnte Interesse brach liegen und verkümmern bis zu der Zeit, wo der Lehrplan Geschichte vorschreibt. Und dann kommt man den Kindern wohl gar noch mir nichts dir nichts mit den alten Ägyptern, Phöniziern, Persern,

Digitized by Google

Griechen und Römern; oder stellt ihnen unversehens unsere ehrenwerten Altvordern vor.

An die eben flüchtig gekennzeichneten Vorstufen des geschichtlichen Interesses sollte die Schule anknüpfen und sie berücksichtigen, schon bevor der lehrplanmäfsige Geschichtsunterricht einsetzt; auch dem Spiel der Phantasie sollte man mehr Raum gewähren, als es gemeiniglich wohl geschieht. Das erfordert schon die Kontinuität der geistigen Bildung, das möglichst lückenlose, alle Bildungskeime berücksichtigende Fortschreiten des Unterrichts.

Wir werden deshalb zunächst von der Pflege des geschichtlichen Interesses vor dem lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichte, sodann erst von seiner Pflege im eigentlichen Geschichtsunterrichte zu sprechen haben.

I.

Die Pflege des geschichtlichen Interesses vor Eintritt des lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichts.

1. In unserer grundlegenden Betrachtung wurde angedeutet, dafs mit dem sich erweiternden Umgange des Kindes aus dem sympathetischen Interesse gewisse Arten des gesellschaftlichen entstehen; es wurde ferner darauf hingewiesen, dafs die rege Phantasiethätigkeit des Kindes bei noch wenig ausgebildeter Zeit- und Raumvorstellung den thatsächlichen Umgang mit Menschen gern und leicht erweitert durch einen ideellen, in welchem noch kein scharfer Unterschied zwischen blofsen Phantasiegebilden und der Wirklichkeit gemacht und die Schranken der Zeit und des Raumes noch keine, oder eine nur untergeordnete Rolle spielen.

An diese Thatsachen müssen wir die Erwägung schliefsen, wodurch schon vor Beginn des lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichts das geschichtliche Interesse gepflegt werden kann. Wir müssen folgendes im Auge behalten: Die Beschäftigung mit geschichtlichen Gegenständen ist ein ideeller Umgang. Das Interesse des vorschulpflichtigen Alters bewegt sich im Kreise der Familie, in den weiteren Kreisen der heimatlichen Umgebung und in dem zeitlich und räumlich unbegrenzten Kreise der Phantasie.

Durch welche Unterrichtsgegenstände der ersten Schuljahre können wir nun dem geschichtlichen Interesse Nahrung zuführen?

In dem Lehrplane für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen heifst es § 6: »Die Realien finden ihre Vorbereitung durch den Anschauungsunterricht.« Diese Bestimmung schliefst den schon ausgesprochenen Gedanken ein, dafs bereits vor dem lehrplanmäfsigen Geschichtsunterricht das geschichtliche Interesse angebahnt werden mufs; sie steht also einer einseitigen Richtung des Anschauungsunterrichts entgegen, die nicht selten eingeschlagen wird, indem man vorwiegend naturgeschichtliche Gegenstände behandelt und daneben die Schulstube, das Schul-

haus, die Wohnstube u. dgl. Alle diese Gegenstände bieten dem geschichtlichen Interesse keine Nahrung; wohl aber kann ihm Rechnung getragen werden durch das Märchen und durch die biblische Geschichte.

Das Märchen bewegt sich meist im Kreise der Familienverhältnisse. Es kann manchen Beitrag zur Pflege des geschichtlichen Interesses, oder gewisser Vorstufen und Bedingungen desselben liefern; ja, wenn es auch nur wäre, dafs die Märchenpersonen und -vorkommnisse, im späteren Unterrichte mit den wirklich geschichtlichen zusammengestellt, für letztere einen gemütvoll heiteren, liebe Erinnerungen hervorzaubernden Hintergrund bildeten. Im übrigen ist nicht zu unterschätzen, dafs in manchen Märchen gewisse Verhältnisse früherer Kulturstufen im Dornröschenschlaf liegen, aus dem sie ein Erwachen im geschichtlichen Bewufstsein des modernen Menschen erleben. Nur an einiges will ich erinnern! In den Märchen kommen Könige vor, die alles thun können, wozu das Herz sie treibt; denen keine Staatsgrundgesetze Schranken ziehen und keine Parlamente drein reden, immerdar angethan mit Krone, Scepter und Mantel. Das sind Könige so ganz nach dem Sinne der Kinder. — Die Märchenkönige sind unmittelbare Hüter des Rechts und der Gerechtigkeit; sie sind ferner im Verkehr mit dem Volke durch keinerlei Hofceremoniell beengt. Da spricht der Müller mit dem Könige wie mit seinesgleichen, und die schöne Müllerstochter wird Königin. — Als einst eine Königin die mit reichem Brautschatze ausgestattete Tochter dem Bräutigam im fernen Reiche zusandte, reiste die Prinzessin nicht im Salonwagen eines Extrazugs, auch nicht in prunkender Staatskarosse, sondern sie ritt auf weifsem Pferde über Land. Unterwegs stieg sie nicht im Hotel ab, sondern erquickte sich am kühlen Quell.

Mehr noch als das Märchen eignet sich die biblische Geschichte zur Pflege des geschichtlichen Interesses. Es ist gebräuchlich, diese Geschichten nur nach ethisch-religiösen Gesichtspunkten zu betrachten; allein was hindert uns, die Aufmerksamkeit der Kinder auch auf die historischen Momente derselben zu richten? Es handelt sich hierbei freilich nicht um die vaterländische Geschichte, auch nicht etwa um die jüdische, sondern um allgemeingeschichtliche Thatsachen, d. h. um Thatsachen, die in der Entwickelung der menschlichen Gesellschaft überhaupt, sowie einer jeden Nation von Bedeutung sind, also um wahrhaft elementare Bestandteile des geschichtlichen Lebens. In den Familiengeschichten der Patriarchenzeit und in den Erzählungen aus der späteren Geschichte des Volkes Israel treten uns derartige Elemente des geschichtlichen Lebens in so anschaulicher Weise vor Augen, wie das in den Überlieferungen unserer vaterländischen Geschichte keineswegs der Fall ist. Ich darf mich hier wohl auf folgende Stichworte beschränken: Familie, Stamm, Volk; Vater,

Digitized by Google

Führer, König; Jäger, Hirt, Ackerbauer; wanderndes Volk, sefshaftes Volk; Freiheit, Knechtschaft; Gütererzeugung, Güteraustausch. Diese Verhältnisse stellen sich in jenen Geschichten in so einfacher, der kindlichen Fassungskraft entsprechender Einkleidung und in so zusammenhängender, innerlich verbundener Aufeinanderfolge dar, dafs wir wohl daran thun, die Gelegenheit zur Vermittlung von Anschauungen zu benutzen, mit denen aller Geschichtsunterricht arbeiten mufs; ohne deren Vorhandensein der spätere Geschichtsunterricht vielfach auf Sand bauen würde, oder, wollte er sie erst erzeugen, häufig des passenden Anschauungsstoffes entbehren müfste.

2. Indem die allgemeingeschichtlichen Bestandteile der biblischen Geschichte auch im Unterrichte der folgenden Stufen, im 3. und 4. Schuljahre zu berücksichtigen sind, wird hier noch weitere Gelegenheit zur Pflege des geschichtlichen Interesses vor dem eigentlichen Geschichtsunterrichte geboten. Ich denke zunächst an den heimatkundlichen Unterricht.

Auch ihm werden häufig zu enge Schranken gezogen; man bildet ihn gewöhnlich nach der geographischen, oder auch nach der naturgeschichtlichen Seite hin aus. Das liegt nach meiner Auffassung jedoch nicht in den Bestimmungen des Lehrplans für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen, auch wenn in manchem der gutachtlichen Berichte eine derartige einseitige Betonung hervorklingen mag. Zwar wird in § 6 b unter der Überschrift »Erdkunde« die Heimatkunde besonders erwähnt, aber doch eben nur in ihrer Bedeutung für den erdkundlichen Unterricht, ohne dafs damit wohl gesagt sein soll, dafs hierin ihre Aufgabe erschöpft sei. Denn nachdem in den allgemeinen Bemerkungen zum Unterrichte in den Realien unter No. 1—4 des Anschauungsunterrichts, in dem die Realien ihre Vorbereitung finden sollen, gedacht ist, heifst es in Punkt 5: »In zweiklassigen Schulen umfafst derselbe (nämlich der Anschauungsunterricht) auch die Heimatkunde nebst den Anfangsgründen der Naturgeschichte«. Daraus glaube ich folgern zu dürfen, dafs in der Heimatkunde, ähnlich wie im Anschauungsunterrichte, die Realien, nicht nur die Erdkunde, ihre Vorbereitung finden sollen.

Der heimatkundliche Unterricht des 3. Schuljahres mehrgliedriger Schulen wird, — und damit glaube ich mich in Übereinstimmung mit dem Lehrplane zu befinden, — auf folgendes Bedacht nehmen müssen: 1. auf Geographisches, 2. auf Geschichtliches, 3. (wenn man das von dem Geschichtlichen im engeren Sinne trennen will) auf Kulturelles (also auf Einrichtungen des kirchlichen Lebens, des Schulwesens, auf Wohlfahrts-, Sicherheits- und Wohlthätigkeitseinrichtungen, ferner auf Einrichtungen des Rechtslebens, des Verkehrs, des Gewerbes etc.) und endlich 4. auf Naturgeschichtliches.

Wir haben hier, wo sich's um die Pflege des geschichtlichen Interesses handelt, es nur mit Punkt 2 und 3 zu thun.

Im Anschauungsunterrichte des 3. Schuljahrs, also in der Heimatkunde, wird man die Gelegenheit wahrnehmen müssen, die Kinder mit den Zeugen der Vergangenheit in der nächsten und näheren Umgebung bekannt zu machen; und wenn noch so wenig vorhanden ist, soll man sich auch das Wenige nicht entgehen lassen. In Zwickau haben wir z. B. noch einige Reste der Stadtmauer, einen Mauerturm, noch ein Stück des alten Stadtgrabens; wir sprechen von einer äufseren und inneren Plauenschen, Leipziger, Dresdener und Schneeberger Strafse; wir haben Schlofs Osterstein, ein Haus, in dem Luther während seines Aufenthalts in Zwickau wohnte, eine an das im 30jährigen Kriege verschwundene Dorf Osterweih erinnernde Osterweihstrafse etc. Mit Hilfe solcher Erinnerungen und einer Abbildung der alten Stadt läfst sich z. B. ein Bild der Stadt mit ihren Mauern, Gräben, Thoren und Türmen entwerfen. Damit ist eine wertvolle Anschauung gewonnen. — Jetzt haben wir gepflasterte Strafsen, Schleufsen, mit Steinplatten belegte Fufswege, Gasbeleuchtung, elektrisches Licht, Droschken, eine elektrische Strafsenbahn, Eisenbahnen, Postanstalt etc. Das alles gab es früher einmal nicht, z. B. zu der Zeit als Zwickau noch mit Mauern und tiefen Gräben umgeben war. Wie mag es da in der Stadt ausgesehen haben? Wie wird der Verkehr mit anderen Orten bewirkt worden sein? Wozu die Mauern und Gräben wohl gedient haben? Und wer wohl die Mauern gebaut und verteidigt hat?

Selten wird ein Ort so arm an Zeugnissen aus der Vergangenheit sein, dafs nicht nach irgend einer Richtung dem geschichtlichen Interesse etwas dargeboten werden könnte. Kirche und Friedhof geben in der Regel manchen Anknüpfungspunkt. Das Pfarrarchiv birgt manch wertvolle Erinnerung. Dort ist ein besonders altertümliches Haus mit einer Jahreszahl und einem Spruche über dem Eingange. Wie seltsam die Schriftzeichen gebildet sind! Von einem benachbarten Hügel, einer Schlucht, einem Baume, einem Brunnen oder zerfallenen Gemäuer, von einer wüsten Stelle im Walde berichtet eine Sage aus grauer Vorzeit.

Während die durch den biblischen Geschichtsunterricht vermittelten Anschauungen mehr allgemeingeschichtlicher Art in dem bereits gekennzeichneten Sinne sind, vermittelt die Heimatkunde ortsgeschichtliche Anschauungen. Diese können zu erwünschten Anknüpfungspunkten für das in der Vaterlandskunde des 4. Schuljahrs zu erweiternde geschichtliche Interesse werden.

4. In diesem Schuljahre, also der 5. Klasse der achtgliederigen, der 4. Klasse der siebengliederigen Schule, greift der Unterricht über die nähere Umgebung hinaus. Um so schwieriger aber wird es, das Interesse durch geeignetes Anschauungsmaterial zu fesseln.

Die Darbietung geschichtlicher Stoffe wird auf dieser Stufe wohl am zweckmäfsigsten an den geographischen Unterricht angeschlossen, da in der Vaterlandskunde das Geographische im Vordergrunde steht. Es hat sich diese Praxis herausgebildet, obwohl in dem Begriffe »Vaterlandskunde« an sich eine derartige Bevorzugung eines bestimmten Faches nicht liegt, es vielmehr nur folgerichtig sein würde, ihn als Konzentrationsbegriff für den in weiterem Kreise sich bewegenden Realienunterricht zu betrachten, entsprechend den engere Kreise bezeichnenden Ausdrücken »Anschauungsunterricht« und »Heimatkunde«. Indes möchte ich zunächst darauf hinweisen, dafs die Geographie mit Recht eine associierende Wissenschaft genannt worden ist, die geeignet ist, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen zu stiften, die nicht vereinzelt stehen dürfen (Herbart, Umrifs pädagogischer Vorlesungen, Ausgabe von F. Bartholomäi S. 264). Daher ist es wohl zweckmäfsig, in der Vaterlandskunde das Geographische in den Mittelpunkt zu stellen und Anknüpfungen und Nahrung auch für das geschichtliche Interesse bei dem das engere Vaterland behandelnden geographischen Unterrichte zu suchen.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dafs die Kinder auch dieser Altersstufe (9—10 Jahre) für die Darbietung des Geschichtlichen in rein geschichtlicher Form noch wenig empfänglich sind, und dafs auch in diesem Alter die Zeitvorstellung noch nicht so weit entwickelt ist, dafs den Kindern bestimmte Zeitangaben aus den verschiedensten Jahrhunderten etwas bedeuten. Willkommen aber wird das Geschichtliche sein in einer poetisch verklärten, durch die Phantasie belebten Form, zumal es sich in dem weiteren Kreise der Vaterlandskunde um Ereignisse, Personen und Zustände handelt, für deren Auffassung in der unmittelbaren Umgebung des Kindes Anknüpfungen häufig nicht gefunden werden. In solcher, der kindlichen Eigenart entsprechenden Form stellen Sagen das Geschichtliche dar. In ihnen, als den angemessensten Anschauungsobjekten, findet daher das geschichtliche Interesse auf dieser Stufe noch in erster Linie Befriedigung.

Bei der Auswahl mufs das Augenmerk auf solche gerichtet werden, deren Kern im spätern Geschichtsunterrichte verwendet werden kann, also auf Sagen, die sich auf das Schicksal oder charakteristische Züge historischer Personen, das Schicksal von Ortschaften, soweit es durch geschichtliche Ereignisse beeinflufst worden ist, beziehen; ferner wird man solche berücksichtigen müssen, die, wie z. B. die sächsischen Sagen von Gold- und Silberfunden, Ereignisse berühren, welche für den wirtschaftlichen Aufschwung des Landes, oder gewisser Gegenden von Bedeutung geworden sind.

Auf diesem Gebiete ist freilich noch viel vorzuarbeiten. Es ist nicht leicht, passende Stoffe in genügender Menge zu finden;

Digitized by Google

der weitaus gröfste Teil der bekannten Sagensammlungen bezieht sich auf den Aberglauben früherer Zeiten, wie er in Teufels- und Zaubereisagen zum Ausdruck kommt. Solche Sagen aber bieten für die Pflege des geschichtlichen Interesses (wenigstens auf dieser Stufe) keinen geeigneten Stoff. Immerhin sollte man auch eine geringe Ausbeute nicht ungenützt lassen.

Geeignet z. B. dürften folgende Sagen sein: 1. Mieskos Eiche. Sage von der Burg Siebeneichen (Bunte Bilder aus dem Sachsenlande I, 42 ff.). Gegenstand: Die Mark Meifsen — Kämpfe zwischen Deutschen und Slaven — Christentum und Heidentum). 2. Kaiser Rudolf von Habsburg in Pirna (Bunte Bilder II, 84). Gegenstand: Der Graf ist in Geldverlegenheit (charakteristischer Zug), die Stadt leiht ihm eine Summe; er erstattet das Darlehn, als er Kaiser geworden ist. 3. Sächsische Kunde (Blanckmeister, Sachsenspiegel). Gegenstand: Markgraf Friedrich von Meifsen auf der Flucht; Freiberger Bürger unterstützen ihn. 4. Freiberg die Getreue (Blanckmeister, Sachsenspiegel). Gegenstand: Der sächsische Bruderkrieg; der Rat sollte dem Kurfürsten Friedrich dem Sanftmütigen huldigen, bewahrt aber dem Herzoge Wilhelm die Treue. 5. Die 14 Nothelfer zu Gottleuba. Gegenstand: Die Husitenkriege. 6. Die Goldgrotte auf dem Valtenberge (Bunte Bilder I, 145). Gegenstand: Der Goldreichtum des Valtenberges. 7. Auffindung der Freiberger Silberschätze (Gräfse, Sagenschatz des Königreichs Sachsen). Es können auch Erzählungen geboten werden, die, wie der Prinzenraub, wegen ihres abenteuerlichen Charakters die Phantasie lebhaft zu beschäftigen vermögen.

Noch möchte ich bemerken, dafs die Verbindung des Geschichtlichen mit der Geographie eine Gefahr in sich birgt, die Gefahr nämlich, ein buntes, das Interesse ertötendes Vielerlei zu bieten. Davor mufs man auf der Hut sein. Und nochmals möchte ich daran erinnern, dafs hier ausführlichere reingeschichtliche Darbietungen nicht am Platze sind. So halte ich es für sehr gewagt, Themen wie die folgenden, thatsächlich gestellten zu behandeln: »Zwickau im Husitenkriege — Thomas Münzer — Zwickau im 30jährigen Kriege — Zwickau in den Befreiungskriegen«.

Auch dient es der Pflege des geschichtlichen Interesses nicht, nach Art mancher Lehrbücher an den Namen einer Stadt alle erlangbaren geschichtlichen Notizen zu heften, als ob der Unterricht auf späteren Stufen nie wieder Gelegenheit böte, geschichtlich Wichtiges von jenem Orte mitzuteilen. Und selbst wenn die Gelegenheit nicht wiederkehren würde, wäre jenes Verfahren als unzweckmäfsig, weil dem geschichtliche Interesse nicht förderlich zu erachten.

Ob es ratsam ist, im 4. Schuljahre allgemeine deutsche Heldensagen zu behandeln, möchte ich hier nicht erörtern, wohl aber möchte ich diese Frage Ihrer Erwägung empfehlen. Nur

Digitized by Google

daran will ich noch einmal erinnern, dafs auch im 4. Schuljahre die biblische Geschichte in ihren allgemeingeschichtlichen Bestandteilen für die Pflege des geschichtlichen Interesses zu verwerten ist.

II.

Die Pflege des geschichtlichen Interesses im lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichte.

Wir kommen nun zu dem zweiten Hauptpunkte, der Pflege des geschichtlichen Interesses im lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichte.

Die Pflege des geschichtlichen Interesses ist aufs engste verbunden zunächst (A) mit der Gestaltung des Geschichtslehrplanes, sodann (B) mit der unterrichtlichen Behandlung des geschichtlichen Stoffes. Hierauf soll im folgenden eingegangen werden.

A.

Wir wissen, dafs das Interesse nur durch ein vertiefendes Verweilen bei einem Gegenstande entsteht. In dem Umgange mit Personen werden wir dann erst warm, wenn uns längere Zeit hindurch Gelegenheit gegeben ist, mit ihnen zu verkehren, sie von verschiedenen Seiten kennen zu lernen; eine flüchtige, vielleicht gar im Drange des Augenblicks erfolgte Vorstellung ist kein Umgang, eine flüchtige Unterhaltung über dieses und jenes erschliefst uns nicht den Blick in eine Menschenseele, einen Charakter. Diese bekannte Erfahrung sollten wir uns für die Beschäftigung mit der Geschichte zu nutze machen.

Ferner ist nichts der Entstehung und Erhaltung des Interesses hinderlicher, als die Darbietung eines bunten Vielerlei.

Aus diesen zwei Bedingungen des Interesses, der Vertiefung in einen Gegenstand und der Vermeidung eines zerstreuenden Vielerlei, ergeben sich zunächst zwei Forderungen an den Geschichtslehrplan:

1. darf der Plan für ein Schuljahr nicht zu viel,
2. nicht ein Vielerlei des Unterrichtsstoffes bieten.

1. Es leuchtet von selbst ein, dafs ein Zuviel das ruhige, vertiefende Verweilen bei einem Gegenstande unmöglich macht. Das Interesse wurde als die Verfassung des Seeleninhaltes bezeichnet, die das Verlangen erzeugt, neuen Zuwachs an Vorstellungen zu erhalten. Wird nun aber das Kind mit Stoff überhäuft, dann tritt an Stelle jenes Verlangens das Gefühl des Überdrusses. Ein Zuviel läfst das für das Interesse charakteristische Gefühl wachsender Kraft nicht aufkommen, sondern erzeugt einen Druck, der als Pein empfunden wird und leicht in das Gefühl der Unzulänglichkeit der Kraft übergeht.

Als Beispiel für Darbietung eines Übermafses an Stoff diene

Digitized by Google

folgendes. Da schreibt ein Lehrplan für das 5. Schuljahr auf die Zeit von den Sommerferien bis Michaelis vor: 1. Die Sorben. 2. Die Mark Meifsen. 3. Konrad von Wettin. 4. Otto der Reiche. 5. Heinrich der Erlauchte und Friedrich der Gebissene. 6. Die Raubritter. 7. Die alten Sachsen. 8. Friedrich der Streitbare. 9. Johann Hus. 10. Der Husitenkrieg. 11. Der Prinzenraub, 12. Ernst und Albert.

Das alles soll in etwa 14 Unterrichtsstunden behandelt werden. Es sei mir gestattet anzudeuten, wie dieser Stoff anders verteilt sein könnte. Ich setze dabei voraus, dafs das 5. Schuljahr nur bis zum Untergange der Hohenstaufen, das 6. Schuljahr vom Interregnum bis zu Ende des 30jährigen Krieges geführt wird. So würden die ersten 5 Themen dem 5. Schuljahre zufallen, und zwar würden die Sorben, die Mark Meifsen bei Heinrich I. erwähnt werden, Konrad von Wettin und Otto der Reiche sich unter dem Thema »Barbarossa« einfügen, und Heinrich der Erlauchte würde in der Besprechung der Zeit der Wirren unter den letzten Hohenstaufen seine Stelle finden. Alles übrige wäre dem 6. Schuljahr zuzuweisen. Nachdem bei Rudolf von Habsburg darauf hingewiesen worden ist, dafs er, um die Königsgewalt zu befestigen, eine Hausmacht gründete, könnte das nächste Thema lauten: »Wie es den Fürsten aus dem Hause Wettin erging, als auch spätere Könige nach einer Hausmacht strebten.« Dabei mufs Friedrich der Freidige und Dietzmann erwähnt werden. Wir finden hier die Wettiner im Kampfe gegen das Reichsoberhaupt. Das nächste Thema aber lautet: »Wie ein Wettiner dem Kaiser grofse Dienste leistet, und wie er dafür belohnt wird.« Bei der Ausführung mufs freilich etwas weiter ausgeholt werden. Es mufs von der Lage des Papsttums, von Kaiser Sigismund und dem Konzil zu Konstanz, von Hus und dem Husitenkriege gesprochen werden. Da nun greift Markgraf Friedrich der Streitbare ein. Er wird zum Kurfürsten ernannt. Die Wettiner treten in den höchsten Reichsadel ein. Hieran schliefst sich weiter das Thema: »Wie Friedrichs Söhne über der Teilung des väterlichen Besitzes in Streit geraten.« So gelangen wir zum Bruderkriege, dem Prinzenraube und zur Teilung der Familie in die ernestinische und in die albertinische Linie.

Diese Vorkommnisse lenken auch den Blick auf das Reichsoberhaupt. Wie mochte es um dessen Ansehen und Macht bestellt sein, wenn das alles unter seinen Augen geschehen konnte!

Bei dieser Anordnung verteilen sich jene Stoffe auf eine wesentlich längere Zeit, gleichzeitig aber werden sie mit der Reichsgeschichte in engste Verbindung gebracht. Wollte man diesem Gange entgegenhalten, dafs die Reichsgeschichte dabei doch zu kurz abgefunden werde, so wäre zu erwidern, dafs die Reichsgeschichte des 14. und 15. Jahrhunderts für die Volksschule überhaupt wenig Erspriefsliches bietet, und dafs es für den Unterricht

Digitized by Google

und für die Pflege des geschichtlichen Interesses nur einen Vorteil bedeutet, wenn die Landesgeschichte mit derartig interessanten Stoffen in den Vordergrund gestellt werden kann.

2. Wir kommen nun zu der zweiten, ebenfalls aus einer Bedingung des Interesses abgeleiteten Forderung für den Lehrplan. Sie wurde zunächst negativ gefafst: Der Lehrplan soll nicht ein verwirrendes Vielerlei bieten. Das Vielerlei wirkt hemmend und verwirrend, denn je mannigfaltiger die Vorstellungsgebiete sind, desto mehr häufen sich die Verschiedenheiten und Gegensätze. Es kann sich infolgedessen nicht die Klarheit der Anschauung, auch nicht die Lebhaftigkeit und Wärme des Gefühls einstellen, die ebenfalls Bedingungen des Interesses sind. Die Klarheit setzt eine gewisse Gleichartigkeit und Harmonie des Seeleninhaltes voraus.

Deshalb dürfen wir den Kindern innerhalb eines Schuljahres nicht Gegenstände aus den verschiedensten Zeiten und Gebieten der Geschichte darbieten, dürfen wir sie nicht führen von der Urzeit der deutschen Geschichte bis herauf zu dem Jahre 1871 oder gar 1888. Welche Verschiedenheiten innerhalb eines solchen Ganges hinsichtlich des Schauplatzes der Begebenheiten, der Sitten und Gebräuche, der religiösen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse! Und das alles im Laufe eines Unterrichtsjahres bei wöchentlich 2 Stunden! Am Ende des Unterrichtsganges mufs es dem Kinde zu Mute sein wie dem Besucher einer Gemäldegalerie, der in kurzer Zeit, dazu noch zum erstenmale in in seinem Leben, 20 Säle hintereinander durchwandert hat.

Sie wissen, meine Herren, dafs sich diese Praxis mit der Methode der konzentrischen Kreise verknüpft hat. Die müssen wir aufgeben.

Nicht will ich darauf eingehen, in welch steigende Bedrängnis bei diesem Lehrgange man von Stufe zu Stufe gerät; es kommt mir hier nur darauf an auszusprechen, dafs die konzentrischen Kreise in solcher, übrigens auch die einzelnen Unterrichtsfächer isolierender Ausgestaltung ein Hindernis für das Zustandekommen und die Erhaltung des geschichtlichen Interesses sind.

3. Wenn es richtig ist, dafs das geschichtliche Interesse aus dem sympathetischen sich entwickelt, so hat drittens der Lehrplan dafür zu sorgen, dafs die Beschäftigung mit der Geschichte sich als ein erweiterter Umgang mit Menschen darstelle. Zu dem Zwecke sind in den Mittelpunkt epochemachender Ereignisse Personen zu stellen. Zwar ist der Begriff des Umgangs auch auf die Beschäftigung mit den durch menschliche Thätigkeit hervorgebrachten Zuständen auszudehnen; allein die Kenntnis des Zuständlichen mufs aus der Betrachtung der Verhältnisse, unter denen die Personen sich entwickeln, unter denen sie handeln und leiden, auf deren Veränderung sie hinarbeiten, hervorwachsen;

Digitized by Google

denn die Betrachtung des Zuständlichen an sich, d. h. getrennt von dem Interesse an Personen, ist, wenigstens für das Lebensalter, mit dem wir es zu thun haben, zu abstrakt. Deshalb scheint mir die starke Hervorhebung des Zuständlichen, wie sie neuerdings wiederholt empfohlen worden ist und z. B. in dem Buche von Weigand und Tecklenburg (Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart) meines Erachtens in überschwenglicher Weise zur Darstellung gekommen ist, nicht empfehlenswert für die Pflege des geschichtlichen Interesses. Anderseits möchte ich nicht etwa der biographischen Methode das Wort reden. Es ist immerhin noch ein grofser Unterschied zwischen ihr und dem Verfahren, nach welchem Personen in den Mittelpunkt gewisser Zeitabschnitte gestellt werden.

4. Eine weitere Forderung für den Lehrplan ergiebt sich aus der bekannten Thatsache, dafs nur solche Stoffe das Interesse wecken, die der geistigen Entwicklungsstufe der Kinder entsprechen.

Man kann in gewissem Sinne recht wohl von einem Parallelismus der Einzel- und der Gesamtentwicklung sprechen, wie man ja auch keinen Anstofs daran nimmt, von der Kindheits-, Jünglings- und Mannesperiode eines Volkes zu sprechen. So darf man denn wohl auch behaupten, dafs sich in der Bildung der Gegenwart die Ergebnisse der Entwicklung der Menschheit konzentrieren. Es würde sich also in der Entwicklung des Individuums die Entwicklung der Menschheit, oder doch die Entwicklung der Nation in verdichteter Weise wiederholen.

Demnach müfsten dem Interesse eines früheren Lebensalters die früheren Perioden der menschheitlichen, oder der nationalen Entwicklung entsprechen, oder — wie man sich auch auszudrücken pflegt kongenial sein. Diese Annahme wird auch durch die Praxis bestätigt, indem von praktischen Schulmännern darauf hingewiesen worden ist, dafs frühere Geschichtsperioden wegen der gröfseren Einfachheit der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse von einem früheren Kindesalter leichter aufgefafst werden, als spätere.

Zu demselben Ergebnisse mufs übrigens auch die Erwägung über den ursächlichen Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse führen. Darnach ist es doch klar, dafs die Gegenwart die meisten Voraussetzungen hat, und dafs die Summe der geschichtlichen Voraussetzungen immer kleiner werden mufs, je weiter man in die Vergangenheit zurückgeht. Daher mufs wohl auch das Verständnis weiter zurückliegender Verhältnisse leichter zu vermitteln sein, als das der Gegenwart sich nähernder.

Will also der Lehrplan der Pflege des geschichtlichen Interesses dienen, so mufs er von der Vergangenheit nach der Gegenwart hin fortschreiten. Es verrät eine ganz ober-

Digitized by Google

flächliche, eine rein mechanische Auffassung des Grundsatzes »Vom Nahen zum Fernen,« wenn man den Geschichtsunterricht mit der Gegenwart beginnt und rückwärtsschreitend ihn fortführt. Es liegt dabei eine Verwechslung des psychisch Nahen mit dem zeitlich und räumlich Nahen vor. Nicht immer deckt sich beides.

Damit ist keineswegs gesagt, dafs der vorwärtsschreitende Unterricht die Verhältnisse der Gegenwart nicht berücksichtigen dürfe. Das wird er aus guten Gründen wohl thun, nur in ganz anderer Weise, als der rückwärtsschreitende Gang.

Es ist anderseits damit aber auch nicht behauptet, dafs der Lehrplan, um der Pflege des Interesses Rechnung zu tragen, Schritt um Schritt den progressiven Gang einhalten müfste; denn innerhalb der einzelnen, in vorwärtsschreitendem Gange auf einander folgenden Zeitabschnitte wird immerhin zu erwägen sein, durch welches Ereignis, oder durch welche Person das Interesse am stärksten erregt werden kann. So kann es geschehen, dafs der Lehrplan den Gruppen nach zwar progressiv angelegt ist, dafs innerhalb der Gruppen aber unter Umständen zunächst ein späteres Ereignis, ein Ereignis oder eine Person, auf die das meiste Licht fällt, ins Auge zu fassen ist. So wäre z. B. vor Behandlung der alten Deutschen zu überlegen, ob man nicht mit Vorteil von Hermann dem Cherusker ausgehen könnte. Den Anknüpfungspunkt bietet Kaiser Augustus, der aus der biblischen Geschichte bekannt ist. Die Betrachtung der Zustände während des Interregnums könnte vielleicht an Rudolf von Habsburg angeschlossen, die Geschichte Luthers mit dem Auftreten Tetzels begonnen werden. Es wird an Hus angeknüpft, der schon seine Stimme gegen den Ablafs erhoben hatte. »Wie ein Ablafskrämer in sächsischen Landen seinen Handel treibt.« Dieses Thema würde dann an der Spitze der Reformationsgeschichte stehen. Die Ereignisse wären alsdann bis zur Verbrennung der Bulle 1520 zu verfolgen, worauf man auf Luthers Jugendgeschichte zurückgreifen könnte, um zu zeigen, wie der kühne Mönch dazu gelangte, gegen eine Einrichtung der römischen Kirche und schliefslich gegen das Papsttum überhaupt zu protestieren.

5. Und nun nur noch eine Bemerkung zum Lehrplane! Es mufs dafür gesorgt werden, dafs die Fühlfäden des Interesses in den später dargebotenen Stoffen auf Verwandtes treffen. Steht das Neue in keinem inneren, vielleicht nicht einmal in einem äufseren Zusammenhange mit dem bereits Angeeigneten, so läfst es kalt. Das Gefühl wachsender Kraft erstirbt, wenn die angesponnenen Fäden nicht fortgeleitet werden.

Der Lehrplan hat daher nicht nur innerhalb derselben Klasse, sondern durch alle Klassen hindurch die Stoffe so zu ordnen, dafs die Herstellung gröfserer Zusammenhänge

Digitized by Google

und die Gewinnung weiterer Gesichtspunkte ermöglicht wird.

B.

Solche Zusammenhänge herauszuarbeiten, den Blick für geschichtliche Entwicklung allmählich zu schärfen und zu erweitern, ist Aufgabe der unterrichtlichen Behandlung der Lehrplanstoffe. So kommen wir zum letzten Punkte unserer Betrachtung, der Pflege des geschichtlichen Interesses durch die unterrichtliche Behandlung.

1. In dem Lehrplane werden gewöhnlich die Gegenstände nur ganz allgemein bezeichnet, obwohl es recht nützlich wäre, hier schon die Themen konkret zu fassen. Jedenfalls aber mufs das im Unterrichte geschehen. Hier dürfen keine rein formalen Themen gestellt werden. Die Geschichtsstunde darf z. B. nicht beginnen: »Wir wollen heute von Bonifatius sprechen.« Oder: »Wir wollen heute weiter sprechen von Dr. Martin Luther.«

Das Thema mufs aus der Behandlung des vorhergehenden Stoffes herauswachsen und zugleich einen bestimmten Hinweis auf das zu erwartende Neue enthalten. Dadurch wird das die Erhaltung des Interesses fördernde lückenlose Fortschreiten des Unterrichts gesichert.

Ich wähle ein Beispiel aus dem Plane für das 6. Schuljahr, die 3. Klasse einer achtstufigen Schule.

Die Reformationsgeschichte ist durch die Behandlung des Themas abgeschlossen worden: »Wie der Kaiser die Reformation durch Krieg zu unterdrücken sucht.« Hierbei ist natürlich von dem Augsburgischen Religionsfrieden die Rede gewesen. Der Papst erkannte diesen Frieden nicht an. Darin lag die Gefahr eines neuen Kriegs. So gelangt man zu dem Thema: »Wie ein neuer Religionskrieg entstand.« Nun wird zunächst die Vorgeschichte des Krieges behandelt (Jesuiten — Ferdinand von Steiermark und Maximilian von Bayern — Union und Liga), sodann wird übergegangen zu den böhmischen Ereignissen, und mit der Gegenreformation in Böhmen schliefst die Behandlung dieses Themas ab. Daran reiht sich die neue Aufgabe: »Wie Kaiser Ferdinand das evangelische Bekenntnis auch im deutschen Reiche auszurotten versuchte.« Man gelangt hier bis zu dem Restitutionsedikte von 1629. Nachdem den daraus sich ergebenden Befürchtungen für den Fortbestand des evangelischen Bekenntnisses Ausdruck gegeben worden ist, wird die Frage aufgeworfen: »Ob das Restitutionsedikt wohl ausgeführt worden sein wird?« Da ist nun der Entlassung Wallensteins zu gedenken und von Gustav Adolfs Siegeszug bis München zu sprechen. An die Schilderung der Lage des Kaisers und Maximilians von Bayern reiht sich die Frage: »Wer wird dem Kaiser nun aus der Not helfen?« Die Geschichte

Digitized by Google

des 30jährigen Krieges wird unter diesem Thema bis zum Tode Gustav Adolfs fortgesetzt. Dann folgen noch die beiden Themen: »Wie der Krieg ein Ende nahm« — und »Was unser Vaterland im 30jährigen Kriege gelitten hat.« Damit schliefst die Jahresaufgabe des 6. Schuljahrs ab.

Dieses Beispiel soll zeigen, dafs die unterrichtliche Behandlung schon durch die Themenfassung das Interesse der Lernenden wecken und weiterleiten kann.

Ich gehe über zu einem neuen Punkte.

2. Indem die Aufgabe aus dem Ergebnis der vorhergehenden Arbeit erwächst, erhalten die Kinder gleichzeitig einen Einblick in den Zusammenhang der Ereignisse, der ihnen in kurzer Zeit die Beherrschung eines kleineren Gebietes ermöglicht, sie also schon bald einen Erfolg der Arbeit empfinden läfst. Das ist wichtig. Jeder Erfolg erfreut und giebt neuen Antrieb zum Vorwärtsstreben. Wichtig ist der Einblick in den Zusammenhang der Ereignisse auch deshalb, weil alles im Bewufstsein vereinzelt Stehende keinen Beitrag zur Kraft des Interesses liefert.

Wir erkannten es schon als eine Aufgabe des Lehrplanes, den Unterrichtsstoff so anzuordnen, dafs durch alle Klassen hindurch Zusammenhänge hergestellt und immer weitere Gesichtspunkte gewonnen; dafs Beziehungen zwischen zeitlich zwar auseinanderliegenden, doch aber von gleichen oder ähnlichen Ursachen bewirkten Ereignissen und Zuständen aufgedeckt werden können. Diese Zusammenhänge nachzuweisen, den Blick zu erweitern ist nun eben Sache der unterrichtlichen Behandlung.

Es mufs z. B. verwunderlich erscheinen, dafs Kaiser und Papst, die auf dem Reichstage zu Worms 1521 zusammenwirkten, um dem sich regenden deutschen Geiste Fesseln zu schmieden, wenige Jahre später, als die Reformation sogar in frischem Fortschreiten begriffen war, einander befehden, dafs kaiserliche Truppen das päpstliche Rom belagern und erobern und mit dem heiligen Vater ihren Spott treiben. Ja, weshalb verband sich denn aber auch der Papst mit Franz I. von Frankreich, dem erbittertsten Feinde des Kaisers? Das ist eine alte Geschichte: Stets wenn ein Kaiser sein Ansehn und seine Herrschaft zu befestigen strebte, fand er den schärfsten, rücksichtslosesten Gegner im Papste, der sich dann stets mit des Kaisers Feinden verband. Es ist hinzuweisen auf Heinrich IV., auf die Hohenstaufen; ja auch das Verhältnis des gegenwärtigen Papstes zum Könige von Italien fällt in diese Reihe.

Im Verlauf des Geschichtsunterrichts ist wiederholt von dem Widerstreit zwischen den Einzelgewalten und dem Reichsoberhaupte die Rede gewesen. Der Zusammenbruch des alten deutschen Reichs war das erschütternde Ergebnis der Sonderbestrebungen der deutschen Fürsten seit dem Bestehen einer Reichsgewalt. Wir haben

Digitized by Google

ein neues deutsches Reich auf neuer Grundlage. Die Fürsten sind in ihrem Thun und Lassen von dem Reichsgedanken beseelt; allein in der Reichsparteien Zwist und Kampf wiederholt sich das alte Trauerspiel. Eine neue Anwendung findet das alte Wort: »Aber einmal müfst ihr ringen — Noch in ernster Geisterschlacht — Und den letzten Feind bezwingen, — Der im Innern drohend wacht.«

Indem der Unterricht dergleichen Entwicklungsreihen herausarbeitet, lehrt er die Gegenwart durch die Vergangenheit verstehen. So wird das geschichtliche Interesse zu einem Interesse an der Gegenwart.

3. Auch durch die Form der Darbietung des Neuen mufs der Pflege des geschichtlichen Interesses Rechnung getragen werden.

Gewöhnlich wird der Erzählung oder dem Vortrage die vornehmste Stelle eingeräumt, ja sie gilt wohl als die eigentliche Form der unterrichtlichen Darbietung geschichtlicher Stoffe. Erzählen, Abfragen, Wiedererzählen: in dieser Schablone vollzieht sich wohl noch in der Regel die ganze unterrichtliche Thätigkeit. Das geht Jahr aus Jahr ein so weiter.

Schon ein solches Einerlei der Behandlung ist der Erhaltung des Interesses nicht gerade günstig. Nun aber giebt es ja auch Gegenstände, die sich für die erzählende Darbietung überhaupt wenig oder nicht eignen; anderseits, nämlich bei besonders erhebenden, das Gemüt ansprechenden Gelegenheiten würde es eine Abschwächung oder Zerstörung des durch den Vortrag erzeugten Eindrucks bedeuten, wollte man zu einer Wiedererzählung veranlassen, oder das Dargestellte durch Fragen zerstückeln.

Wenn z. B. in der ersten Klasse, in der die Bedeutung Luthers und der Reformation von höheren Gesichtspunkten aus einer vertiefenden Betrachtung unterzogen wird, das Thema: »Luther und die Schule« — zu besprechen ist, so wird der Unterricht lediglich in Rede und Gegenrede verlaufen. Es werden Fragen zu stellen sein, die nicht die Reproduktion unmittelbar vorher dargebotenen Stoffes veranlassen, sondern höheren Anforderungen entsprechen. Von der Frage ausgehend: »Gab es vor Luther schon Schulen?« gelangt man zu der Besprechung charakteristischer Stellen aus seiner Schrift »An die Ratherren aller Städte deutschen Landes, dafs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.« Alsdann wird die Frage aufgeworfen: »Warum legte Luther auf die Jugenderziehung so grofsen Wert?« Die Erörterung der Frage leitet zu dem Satze: »damit jeder einzelne Christ befähigt werde, selbst den Irrtum von der Wahrheit, Menschensatzungen von echtem Christentume zu unterscheiden. Die Kinder des 8. Schuljahres müssen erkennen lernen, dafs es — der Gelehrte würde sagen: im protestantischen Princip liegt, jeden

Digitized by Google

einzelnen zur Selbständigkeit einer charaktervollen Persönlichkeit heranzubilden, ihn unabhängig zu machen von priesterlicher Gewissensleitung.

Darüber einen Vortrag zu halten, würde ganz unnütz sein. Dieser Gegenstand läfst sich nur in Rede und Gegenrede behandeln. Man kann das die Form des Unterrichts- oder Lehrgesprächs nennen.

Nehmen wir einen anderen Fall an! Der Lehrer hat — vielleicht an der Hand des schlichten und doch so warmen Berichtes von Justus Jonas — die letzten Lebensstunden Luthers und seine Überführung nach Wittenberg geschildert. Hat auch des Lehrers Herz mitgesprochen, dann war diese Stunde eine Weihestunde, gleichsam eine Nachfeier des tiefergreifenden Ereignisses, und dann wird es rätlich sein, dieser Schilderung nichts, gar nichts hinzuzufügen. Am besten schliefst man die Stunde damit.

Ferner kann erwünschte Abwechslung in die Form der Darbietung gebracht werden durch Besprechung geeigneter geschichtlicher Abbildungen, sowie durch das Lesen und Besprechen von Anschauungsstoffen, von denen im nächsten und letzten Abschnitte die Rede sein wird.

4. Die erquicklichste Nahrung gewinnt das Interesse aus der Anschauung. Nur das durch Anschauung Erworbene verwandelt sich in der Seele in die Kraft des fortwirkenden, weiterstrebenden Interesses.

Es wird viel gegen dogmatisierenden Religionsunterricht gesprochen und geschrieben, und das mit Recht; aber nirgends wird mehr dogmatisiert, als im Geschichtsunterrichte. Die blühendste Sprache, die begeisterungsvollste Deklamation finden keinen Widerhall in des Kindes Seele, wenn ihm für den betreffenden Gegenstand die Anschauung fehlt. Es werden noch viel zu viel Redensarten gemacht, bei denen die Kinder nichts denken und fühlen können; sie sprechen die Worte zwar nach, merken sie wohl auch eine Zeit lang: aber da Herz und Kopf nichts davon wissen, sind sie ihnen blofser Schall, ein Klang, der bald verhallt.

Ein Beispiel aus einem als musterhaft geltenden Buche für den ersten Unterricht in der Geschichte! Das Buch will »Geschichtsbilder« bieten. Da lesen wir unter der Überschrift »Friedrich Barbarossa« u. a.: »Friedrich war ein tapferer, weiser und frommer Fürst . . . Nach dem Gottesdienste widmete er den ganzen Vormittag den Geschäften der Regierung. Seine Kleidung ist die vaterländische, und sie ist sehr einfach . . . Kriege hat Friedrich Barbarossa oft führen müssen. So kämpfte er wiederholt gegen aufrührerische Städte in Italien, das damals dem deutschen Reiche unterthan war (?). Auch gegen einen deutschen Fürsten, den Herzog Heinrich den Löwen, der sich gegen ihn empörte, mufste er kämpfen. Als er aber alt geworden war, durften der

Digitized by Google

Kaiser und das Reich sich des Friedens erfreuen und des Ansehens, das sie bei den Völkern genossen (Albert Richter, Geschichtsbilder).« In einem anderen, ebenfalls und zum Teil mit Recht gut empfohlenen Buche, das allen (?) berechtigten Forderungen der Gegenwart entsprechen will, lesen wir über Friedrich Wilhelm I. von Preufsen: »Er war ein Muster an Einfachheit und Mäfsigkeit und seinem Volke ein Vorbild der Frömmigkeit, hielt aber auch mit Strenge darauf, dafs sie diesem Vorbilde nacheiferten. Sein Regiment hat dem Lande viel Segen geschafft und ist auch andern Fürsten zum Vorbild geworden. Die strenge Zucht und Zuverlässigkeit der preufsischen Beamten steht seit Friedrich Wilhelms I. Zeit überall in hohem Ansehen (Weigand und Tecklenburg).«

Es bedarf wohl eines Nachweises nicht, dafs in beiden Fällen nur dogmatisiert wird; denn das eine der beiden Bücher enthält nicht die leiseste Andeutung, dafs etwa sein Text in Stellen, wie der angeführten, nur das Resultat eines mit gewissen Anschauungsstoffen operierenden Unterrichts sein soll, und aus dem Vorworte des anderen ergiebt sich nicht, dafs die Verfasser den Text so aufgefafst haben wollen.

Das sollen Geschichtsbilder sein. Aber sie sind mit Farben gemalt, die dem geistigen Auge der Kinder unsichtbar sind. Streng genommen sind es gar keine Farben: es sind Abstrakta, die allen individuellen Gepräges entbehren und nur für den etwas bedeuten, der bereits Einblick in die konkreten Verhältnisse jener Personen und Zeiten gewonnen hat. Leider wird im Geschichtsunterrichte noch häufig mit Farben gemalt, die keine Farben sind.

Nun mufs zugegeben werden, dafs es schwer ist, für die Volksschule geeignetes Anschauungsmaterial zu finden, das den Geist und das Leben vergangener Zeiten mit dem Reiz des Gegenwärtigen umkleidet, es als etwas unmittelbar Empfundenes erscheinen läfst. Allein da nur in derartiger Vertiefung das geschichtliche Interesse gedeihen kann, so m ü s s e n Mittel und Wege gefunden werden.

Dem Religionsunterrichte ist ein unvergleichliches Anschauungsmaterial in den biblischen Stoffen geboten. Anders liegen die Verhältnisse für den Betrieb des Geschichtsunterrichts. Zwar giebt es ja Quellenbücher, aber eine den Bedürfnissen des Volksschulunterrichtes durchaus entsprechende Sammlung geschichtlicher Anschauungsstoffe haben wir noch nicht. Indes läfst sich aus den vorhandenen Sammlungen manches mit Vorteil benutzen; es ist dringend zu empfehlen möglichsten Gebrauch davon zu machen.

Besonders schwierig ist es, für die älteren Zeiten genügendes Material zu beschaffen. Die wissenschaftlichen Quellenstoffe liegen dem Verständnisse der Kinder oft viel zu hoch. Wir brauchen

Digitized by Google

auf gründlichen Specialstudien beruhende, von dichterischer Gestaltungskraft belebte Darstellungen, wie sie sich z. B. in G. Freytags und F. Dahns historischen Romanen finden. Auch lassen sich sagenhafte Stoffe und Gedichte wohl verwerten.

Hin und wieder finden sich in deutschen Lesebüchern passende Stücke. Ich denke z. B. an Stücke wie das von Runkwitz »In einem deutschen Hause um Christi Geburt«, an »Armin« von Arndt (Lesebuch von Jütting-Weber-Lange, Das Vaterland); ferner an einige auf Chlodwig und Karl den Grofsen sich beziehende Sagen in Grimms deutschen Sagen und in den geschichtlichen Sagen von Simrock; an die lebensvolle Schilderung der Hunnen in Dahns »Attila«; an desselben Dichters anziehende Darstellung von Chlodwigs Bekehrung im »Chlodovech« (Kap. 22). Geeignet für unsern Zweck sind z. B. auch Auszüge aus Karls d. Gr. Bestimmungen für die Bewirtschaftung seiner Landgüter (Erler, Deutsche Geschichte II); der Abschnitt über Heinrichs I. Ende aus der Lebensgeschichte der Königin Mathilde (Erler a. a. O. II). Gute Dienste leisten ferner charakteristische Anekdoten, wie etwa die von Rudolf von Habsburg. Zu der Reformationsgeschichte ist recht gutes, jedoch nur mit Auswahl zu benutzendes und hie und da der Ergänzung bedürftiges Material in dem Lesebuche zur deutschen Geschichte von Staude und Göpfert zusammengestellt. Für den deutsch-französischen Krieg würden z. B. die in der Verlagsbuchhandlung von Beck in München erschienenen Veröffentlichungen von Mitkämpfern manche Ausbeute geben, so besonders das Buch von Karl Geyer, Erlebnisse eines württembergischen Feldsoldaten; das von Hähnel, Bei den Fahnen des 12. (k. sächs.) Armeekorps. Ferner wäre hier auch die Fröschweiler Chronik von Klein zu erwähnen.

Ich mufs mich auf diese wenigen und ganz verstreuten Andeutungen beschränken, mit denen ich nur bezwecke, Ihre Aufmerksamkeit auf die für den Geschichtsunterricht überaus wichtige Angelegenheit zu lenken und Sie anzuregen, bei Ihrer Fortbildungs- und Erholungslektüre nach solchen Stoffen auszuspähen, sie festzuhalten und im Unterrichte zu verwerten.

Nur andeutungsweise möchte ich noch an den Wert guter historischer Anschauungsbilder erinnern, sowie an die Notwendigkeit, das Heimatliche auf allen Stufen des Geschichtsunterrichts zu berücksichtigen. So würden z. B. die oben für das 3. und 4. Schuljahr abgelehnten Themen »Zwickau im Husitenkriege, Thomas Münzer, Zwickau im 30jährigen Kriege und Zwickau in den Befreiungskriegen« erst teils im 6., teils im 8. Schuljahre zu behandeln sein.

Wir müssen dahin streben, für möglichst viele im Volksschulunterrichte nicht zu umgehende geschichtliche Ereignisse und Personen geeignete Anschauungsstoffe zu sammeln, nach den Bedürf-

Digitized by Google

nissen der einzelnen Altersstufen zu ordnen und sie als konkretes Material dem Unterrichte zu Grunde zu legen.

Die Verarbeitung solchen Materials zwingt übrigens auch den Lehrer zu einer Beschränkung auf nur wenige, für die verschiedenen Geschichtsperioden aber *charakteristische Personen, Ereignisse* und *Zustände*. Diese Beschränkung würde meines Erachtens einen Fortschritt bedeuten gegenüber einer mit grofser Stoffmenge rechnenden und daher dem Verbalismus *notwendigerweise* verfallenden Praxis.

Ich bin am Ende meines Vortrags. Erlauben Sie mir, einen kurzen Rückblick zu thun! Von der Pflege des geschichtlichen Interesses war die Rede. In der Einleitung, der grundlegenden Betrachtung, wurde in knappen Umrissen 1. der Begriff des Interesses und seine Bedeutung für den erziehenden Unterricht gekennzeichnet und darauf hingewiesen, dafs die dem geschichtlichen Interesse zu gebenden Richtungen von dem Zwecke des Geschichtsunterrichts bestimmt werden. 2. wurde von den Vorstufen des geschichtlichen Interesses gesprochen und 3. von der Bedeutung der Phantasie für die Auffassung alles Geschichtlichen.

Von den beiden *Hauptteilen* des Vortrags bezog sich der *erste* auf die Pflege des geschichtlichen Interesses *vor* Eintritt des lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichts, der *zweite* auf seine Pflege im lehrplanmäfsigen Geschichtsunterrichte.

In der Ausführung des ersten Teils wurde hingewiesen auf die Möglichkeit der Pflege des geschichtlichen Interesses durch das Märchen und durch die biblische Geschichte, durch die Heimatkunde und die Vaterlandskunde.

Der *zweite* Teil beschäftigte sich damit, wie der Pflege des geschichtlichen Interesses Rechnung zu tragen sei A. durch die Gestaltung des Geschichtslehrplans und B. durch die unterrichtliche Behandlung des Lehrstoffs.

A. Der Lehrplan hat 1. das Zuviel,

2. das Vielerlei zu vermeiden. Aus letzterem Grunde ist die Methode der konzentrischen Kreise aufzugeben.

3. hat der Lehrplan dafür Sorge zu tragen, dafs in den Mittelpunkt der Hauptereignisse *Personen* gestellt werden; abgelehnt aber wird die sogenannte biographische Methode, sowie jede übertriebene Betonung des kulturgeschichtlichen Unterrichts.

4. mufs der Lehrplan, dem vorwärtsschreitenden Gange folgend, den gesamten Stoff in angemessenen Abschnitten auf die verschiedenen Altersstufen verteilen. Damit wird der rückwärtsschreitende Gang abgelehnt und abermals die Methode der konzentrischen Kreise.

Und 5. ist im Lehrplane für die aufsteigenden Klassen eine derartige Stoffauswahl zu treffen, dafs ein Einblick in die Entwickelung durch die Jahrhunderte hindurch ermöglicht wird.

Digitized by Google

B. Die unterrichtliche Behandlung hat, um den Bedingungen des Interesses zu entsprechen, 1. darauf zu achten, dafs die an der Spitze der Betrachtung stehenden Themen aus der Behandlung des vorhergehenden Stoffes sich ergeben und einen bestimmten Hinweis auf das zu erwartende Neue enthalten.

2. ist durch die unterrichtliche Behandlung der Blick für den Zusammenhang der Ereignisse und Zustände zu schärfen. So entwickelt sich allmählich aus dem geschichtlichen Interesse das Interesse an der Gegenwart.

3. Schablonenhafte Einförmigkeit der Darbietung ist zu vermeiden. Die Form der unterrichtlichen Übermittlung des Neuen ist von der Eigenart des betreffenden Stoffes abhängig.

Und 4. mufs für genügende, den verschiedenen Altersstufen entsprechende Anschauungsstoffe gesorgt werden, die als konkretes Material im Unterrichte zu verwerten sind.

Den Zweck dieses Vortrags glaube ich darin erblicken zu müssen, Sie, geehrte Kollegen, zu weiterem Nachdenken anzuregen, wie der Geschichtsunterricht mehr und mehr den methodischen Forderungen einer auf Psychologie sich gründenden Pädagogik gerecht werde. Lassen Sie es das Bestreben des Volksschullehrers sein, sich nicht zu begnügen mit einem gewissen Grade allgemeiner und fachwissenschaftlicher Bildung, sondern durch eifriges Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften immer tiefer einzudringen in die Erkenntnis des Seelenlebens und der Bedingungen geistigen Wachstums, um planmäfsig und mit Aussicht auf möglichst sicheren Erfolg an der Veredlung des heranwachsenden Geschlechtes arbeiten und der Jugend das Streben nach Vervollkommnung zu einem Bedürfnis und zu einer Freude machen zu können. Die aus dem Mangel pädagogischer Bildung hervorgehende Verständnislosigkeit, Gleichgültigkeit oder Geringschätzung für methodische Bestrebungen wollen wir denen überlassen, deren Begriff vom Lehrerberuf und von der Lehrerwürde in dem Bewufstsein sich erschöpft, Handlanger der Wissenschaft zu sein; wir wollen sie denen überlassen, die ihre in der That nur wenige Handwerksgriffe voraussetzende Aufgabe darin erblicken, den Lernenden ein gewisses Quantum von Wissensstoff vorzulegen, unbekümmert um das Wie der Aneignung. Wir aber wollen uns mehr und mehr bemühen, Lehrer, d. h. Freunde und Bildner der Jugend zu sein.

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I. Unser Staatsschulwesen und die Rechtssicherheit der Lehrer.

Das moderne Staatsschulwesen wird gerühmt, dafs es zur Hebung und Ausbreitung der geistigen Kultur mächtig beitrage In der That sind ja gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten allgemein geworden. Seit 50 Jahren sind aber auch, zuerst vereinzelt, dann mehrfach Klagen darüber laut geworden, dafs die Fürsorge für die Entwicklung der Gesinnung weit hinter der für die Entwicklung der Intelligenz zurückstehe. Man begnügt sich damit, für »Bildung« gesorgt zu haben. Aber Bildung, d. h. geistige Ausgestaltung überhaupt ist schon sprachgebräuchlich nicht identisch mit sittlicher Veredlung, denn es giebt »Gebildete«, welche grobe sittliche Mängel haben und andererseits charakterfeste Menschen, welche ziemlich ungebildet sind. Dafs bei unseren sozialen Zuständen die Fürsorge für die Entwicklung moralischer Gesinnungen, die dem Menschen einen inneren Halt zu geben imstande sind, ebenso wichtig als nötig ist, und dafs die Lösung der »sozialen Frage« nicht blofs in der Hebung der materiellen Wohlfahrt der Bedrückten besteht, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Hat aber die moderne Staatsschule zur Verbesserung der Lage der arbeitenden und Armen an ihrem Teile gethan, was sie thun könnte? Spricht der rasche Anschlufs junger Leute, wie bald sie aus der Schule entlassen sind, an sozialdemokratische Vereinigungen und Versammlungen nicht eine ziemlich laute Sprache? Zwar wird in den Schulgesetzen und Schulordnungen der deutschen Staaten überhaupt und Bayerns insbesondere ausdrücklich anerkannt, dafs es beim Schulunterricht in letzter Instanz auf Erziehung und sittlich-religiöse Bildung ankomme, allein beim wirklichen Unterricht, wie er durch den Lehrplan angeordnet und durch die staatlichen Organe geleitet wird, kommt es auf das Kontrolierbare an, und da weder die Gesinnung noch die Gröfse des Interesse, die in den Schülern für einzelne Fächer lebt, sich examinieren und genau erforschen läfst, so bleibt es bei der Konstatierung der Unterrichtsergebnisse, d. h. der im Lehrplan vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten und gewisser Handlungen des Lehrers, und der junge Mensch scheidet als ein »allgemein Gebildeter« aus der Schule, wenn er die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt, mag auch seine Gemütsbeschaffenheit mangelhaft sein oder Ansätze zum Schlechten enthalten Ingleichen gelten im Sinne der staatlichen Gesetze schon diejenigen als »Lehrer«, welche die Überlieferung von Kenntnissen und Fertigkeiten als die Hauptsache betrachten und in ihrem Lehrverfahren recht und schlecht beizubringen suchen, die Entwicklung der rechten Gesinnung aber als Nebensache ansehen, für welche genug gethan

Digitized by Google

ist, wenn aufserhalb und neben dem Unterrichte das Notwendigste geschieht.

Gegen diese mit dem modernen Staatsschulwesen verknüpfte Auffassung haben sich seit geraumer Zeit zahlreiche Stimmen aus Lehrerkreisen erhoben. Was nützt es, in den Paragraphen 1 der Schulgesetze von Erziehung und sittlich-religiöser Bildung zu reden, in der Aus- und Durchführung des Unterrichts aber auf Kenntnisse und Fertigkeiten allein Gewicht zu legen? Welche Bedeutung hat die »Hebung des Volkswohls« auf dem Wege des Unterrichts, wenn das moralische Element in den Hintergrund gerückt wird? Und welches Vertrauen schliefsen die thatsächlichen Einrichtungen unseres Schulwesens zur Person des Lehrers in sich, wenn die Fürsorge für das moralische Wohl der Kinder zwar nicht an sich, aber in ihrer Fortwirkung für die Gestaltung des Unterrichts beeinträchtigt und ihm beinahe nur die Aneignung kontrolierbarer Kenntnisse überlassen wird? Besteht in dieser die Hauptthätigkeit des Lehrers, dann wäre es nicht zu verwundern, wenn die Schuld für mifslungene Versuche den Regierungsmafsregeln zugeschoben, das Verantwortlichkeitsgefühl des Lehrers aber und seine Berufsfreudigkeit sinken würde. Denn das ist zu bedenken, dafs die Fürsorge für das moralische Wohl der Jugend eben wegen ihrer Fortwirkung auf die Gestaltung des Unterrichts eine gröfsere Freiheit und Selbständigkeit des Lehrers in sich schliefst, damit aber ein gröfseres Verantwortlichkeitsgefühl und mehr Berufsfreudigkeit erzeugt und einer möglichen Versumpfung des Schulwesens entgegenarbeitet. Es ist ein tröstliches Schauspiel für den Beschauer der Geschichte des 16., 17. und 18. Jahrhunderts, dafs die Lehrer wegen der gröfseren Freiheit, deren sie sich erfreuten, an der Beseitigung übler Schulzustände arbeiteten und fortgesetzt ihre Reformen auch durchzuführen imstande waren. Glaubt man, dafs die Lust zu reformierender Thätigkeit grofs sein werde, wenn die Lehrerschaft zur Ohnmacht verurteilt ist? Im 19. Jahrhundert, in der Zeit des weitausgebildeten Staatsschulwesens ist zu den früheren Reformversuchen eine wissenschaftliche Bewegung hinzugetreten, welche bei der Gewinnung allgemeiner Grundsätze auf philosophische Gründe ethischer und psychologischer Art zurückgeht. Es ist keine müfsige Spekulation, denn sie verfolgt auch das praktische Ziel, gerade wie viele Reformversuche früherer Jahrhunderte, zur Verbesserung des Schulwesens und zur moralischen Hebung des Volkes beizutragen, so viel sie vermag. Von ihrer Anwendung im Schulunterricht erhofft sie auch ihre eigene gröfsere Fortentwicklung. Soll sie, da das Gute, wenn es einmal da ist, nicht so leicht aus der Welt geschafft werden kann, dieser grofsen Hilfe entbehren und nur in beschränkterem Mafse sich entwickeln?

Aber es scheint wirklich, als ob sowohl die Lehren der Geschichte früherer Jahrhunderte, als die Bemühungen um die wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik in unserem Jahrhundert ohne Einflufs auf die staatlichen Schuleinrichtungen bis auf die Gegenwart geblieben wären. Das zeigt in greller Beleuchtung eine vor kurzem in Leipzig erschienene Schrift von Schröder, welche betitelt ist: »Die Rechtsunsicherheit der Volks-

Digitized by Google

schullehrer und der Schulbureaukratismus. Beleuchtet durch den Fall Zillig in Würzburg«. Der Sachverhalt ist in Kürze folgender:

In Würzburg lebt und wirkt seit mehr als anderthalb Jahrzehnten Peter Zillig in der Stellung eines einfachen Volksschullehrers. Sein Name ist in weiten Kreisen der Lehrerschaft, und zwar nicht blofs der bayrischen, durch seine gediegenen litterarischen Leistungen auf das vorteilhafteste bekannt. Sein Eifer und seine Pflichttreue im Beruf werden von allen Vorgesetzten gerühmt. Es hat sich auch nicht der geringste Anhalt dafür ergeben, dafs er aus Renitenz gegen den gesetzlichen Lehrplan verstofse oder einen Vorwurf verdiene, es müfste denn sein, dafs die Beleuchtung der nachteiligen Folgen, welche mit dem gewöhnlichen Leitfadenunterricht verknüpft sind, und worüber er sich öffentlich ausgesprochen hatte, ihm zum Vorwurfe gemacht werden könnte. Da erscheint im Herbste 1895 in seiner Schule als Visitator ein Schulrat, der zugleich Verfasser eines Leitfadens ist, und die Beurteilung wird eine andere. Zilligs Klasse wird in den formalen Fächern (Sprachunterricht und Rechnen), aber nicht in Religion, Geschichte und Naturkunde geprüft, und auf Grund dieser einen Prüfung, bei welcher übrigens über die Lehrplanforderungen hinausgehende Fragen gestellt werden, wird über den Mann trotz seiner langen, ehrenvollen und tadellosen Amtsführung mit Rücksicht auf seine methodischen Grundsätze, die allerdings der Leitfadenmethodik entgegengesetzt sind, und mit Hilfe einer Lokalschulkommission und des Magistrats, welcher tumultuarisch verfährt und es erträgt, dafs ein Schulrat Ankläger und Richter in einer Person sein darf, gleich eine doppelte Strafe verhängt, eine schlechte Qualifikationsnote und die Entziehung der Gehaltserhöhung im Betrage von 500 Mark. Zillig rekurriert an die Regierung in Franken, und es wird eine neue Prüfung angeordnet. Aber sie führt zu keiner Änderung des Urteils der ersten Instanz, denn der Prüfende war derselbe geblieben und der Mitprüfende sein Gesinnungsgenosse. Sogar das Ministerium, an welches schliefslich appelliert wird, bestätigt die Entscheidung der ersten Instanz, ohne die Verteidigung Zilligs weiter zu berücksichtigen.

Man fragt billiger Weise, was für Grundsätze das seien, derentwegen eigentlich die harte Mafsregelung erfolgte, ja deren Widerruf sogar gefordert wurde. Nun — keine anderen als diejenigen, die auch in der bayrischen Schulordnung ausgesprochen werden und in denen eine sittlich-religiöse Erziehung durch den Schulunterricht gefordert wird. Was Zillig betonte, besteht erstens darin, dafs die Fürsorge für das moralische Wohl der Jugend auch in der Gestaltung des Unterrichts zum Vorschein trete, und zweitens, dafs ihm gegenüber einem Inspektor, der die moralische Ausbildung zur Nebensache macht und an der Überlieferung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf schlechte und rechte Weise sein Genüge findet, das Recht der Verteidigung zustehe, die ihm übrigens absichtlich erschwert worden ist.

Dafs solche Dinge sich zutragen konnten, ist sehr beklagenswert und es gewährt nur der Gedanke Trost, dafs in Sachsen und Preufsen, was die Fortwirkung der sittlich-religiösen Erziehung der Jugend auf die Gestaltung

Digitized by Google

des Unterrichts betrifft, mehr Anerkennung und Ausbreitung gefunden hat. Wie soll die Wirksamkeit der besten Überzeugung, die sich ein Lehrer mühsam erworben hat, jemals zum Vorschein treten, wenn es nicht gestattet ist, eine zu haben? Wie soll Berufsfreudigkeit entstehen, wenn jeder in allen seinen Handlungen nach äufsern Befehlen sich richten und nichts auf eigene Verantwortung hin ausführen darf? Möchten die Mitglieder des Lehrstandes sich nicht durch die Rede täuschen lassen, als handle es sich bei dem Würzburger Fall nur um eine einzelne bestimmte philosophische Schule. Es handelt sich vielmehr um das Recht, ob jemand nach eigener bester Überzeugung, die mit keinem Gesetze in Widerspruch steht, überhaupt noch handeln darf. Es handelt sich um die Frage, ob es noch eine Rechtssicherheit des Lehrers giebt, wenn derjenige, der eine 15jährige tadellose Vergangenheit aufzuweisen hat, seiner Überzeugung wegen bestraft werden darf. Was die Regierungen betrifft, so ist es ja eine schöne Sache, wenn sie im Angesichte der zahlreichen sozialen Übelstände und der Lage des Arbeiterstandes auf Mafsregeln sinnt, welche der Verbesserung der Lage der Armen und Zurückgesetzten dienen, aber nützt alle Fürsorge blofs für die materielle Wohlfahrt, wenn es denen, für welche gesorgt worden ist, an Selbstbeherrschung und moralischem Halte gebricht? Durch den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten allein wird auch die Entwicklung destruktiver Tendenzen nicht gehindert. Wenn es nun im Lehrerstande Männer giebt, welche sich sagen, dafs schon der Schulunterricht künftigen sozialen Übelständen vorbeugen kann, und zwar durch Festigung eines sittlich-religiösen Sinnes, dann sollten diese fürwahr willkommen geheifsen, aber nicht gemafsregelt und ihre Rechtssicherheit in Frage gestellt werden.

Wien, April[1]) 1898. Prof. Dr. Theodor Vogt.

---

2. Ein Reformator des Schulwesens am Anfang des 16. Jahrhunderts.

Eine eigenartige Stellung unter den Pädagogen der Zeit des Humanismus nimmt Jakob Wimpheling ein.[2]) Wir haben bis jetzt zwei Monographien

[1]) Der hier veröffentlichte Artikel war ursprünglich für die Münchener Allg. Zeitung bestimmt. Nach vielen Wochen erhielt der Herr Verfasser ihn zurück mit der Bemerkung, dafs die Mafsregeln der bayrischen Behörden begründet seien. Auf die im Artikel erwähnte Schrift Schröders ist im Verlag von A. Göbel in Würzburg eine Erwiderung des ersten Bürgermeisters der Stadt Würzburg, des Königl. Hofrats Dr. v. Steidle, erschienen unter dem Titel: »Die Wahrheit im Fall Zillig.« Hierauf antwortet Schröder in der Broschüre. »Hofrat Dr. v. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig in Würzburg.« Neuer Beitrag zur Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer, Leipzig. Verlag von A. Hahn. 1898. Preis 80 Pf. Schröder hofft, die ganze Grundlage der Mafsregelung als hinfällig erwiesen zu haben. (D. R.)

[2]) In meinem soeben erschienenen Buche: Jakob Wimphelings pädagogische Ansichten — (Dresden, Bleyl & Kaemmerer, Preis M. 1,20) habe ich eine systematische Darlegung von Wimphelings pädagogischen Ansichten und eine Zurückführung derselben auf eine allerdings zumeist nicht vollbewufste Theorie zu geben und zugleich Wimphelings Stellung in der Geschichte der Pädagogik, sein Verhältnis zu Humanismus und Reformation zu bestimmen versucht.

über ihn, von Wiskowatoff u. B. Schwarz; die ältere von P. v. Wiskowatoff (J. W. Sein Leben u. seine Schriften (1867) schildert ihn mehr als Humanisten wie als Pädagogen, sucht ihn aber im übrigen den Reformatoren möglichst nahe zu rücken; doch nicht mit Recht. Wimpheling ist sein Leben lang der alten Kirche treu geblieben und hat nur auf dem Boden des alten Glaubens eine Verbesserung des kirchlichen und sittlichen Lebens bei Geistlichkeit und Volk erstrebt. Wie dem Erasmus ist ihm Belehrung, ein tüchtiger, nach verbesserter Methode erteilter Unterricht das Hauptmittel zu diesem Zwecke. Berührt er sich so vielfach mit den Humanisten, so steht er doch andererseits dem Mittelalter sehr nahe. Das Ziel der Erziehung ist bei ihm zunächst »Hinführen zu Tugend und Religion«. Daneben erscheint die Verbesserung der Kirche und das Wohl des Staates als ein ideales Ziel, dem der Erzieher dient. Freilich kommt auch überall der Nützlichkeitsstandpunkt, wie er dem Mittelalter eigen ist, zur Geltung. Die Kinder zu Leuten zu erziehen, die Staat, Gemeinde oder Fürsten zu dienen vermögen, wird wohl geradezu als Zweck der Erziehung bezeichnet. Dennoch drängt sich auch Wimpheling der Gedanke auf, dafs Bildung und Wissenschaft, auch abgesehen von ihrem praktischen Nutzen, etwas Wertvolles sind; ist auch Eloquenz nicht sein Schlagwort geworden, wie bei anderen Humanisten, so ist doch der Begriff der Eloquenz ihm selbst halb unbewufst von grofsem Einflufs auf die Bildung seiner Theorie gewesen. Auch er hebt hervor, dafs die Beschäftigung mit dem Altertum nicht blofs Nutzen, sondern auch wahre Freude gewähre. Die Wissenschaft macht den Menschen frei, indem sie ihn aus einem Barbaren zu einem Gebildeten macht. Wimpheling nimmt also eine eigentümliche Zwischenstellung zwischen alter und neuer Zeit, Mittelalter und Humanismus ein, als Humanist ebenso wie als Pädagog. Als letzterer ist er einer der Vorkämpfer für eine neue Gestaltung des Unterrichtswesens. Besonders in Bezug auf die Methode bezeichnen seine Gedanken einen Fortschritt. Er hat wirklich nachgedacht über die Probleme der Pädagogik. Viele seiner Bemerkungen verraten einen feinen Beobachter der Jugend, einen genauen Kenner der menschlichen Seele, den erfahrenen Schulmann; ist er auch kein philosophisch beanlagter Denker, so begnügt er sich doch auch nicht mit ein paar vereinzelten Bemerkungen, sondern sucht aus der natürlichen Beschaffenheit der kindlichen Seele zu ergründen, warum der Unterricht seiner Zeit vielfach so unfruchtbar und erfolglos sei, und wie man in einer dem kindlichen Gemüt angemessenen Weise zu unterrichten habe. — Es ist ihm nicht entgangen, dafs der Grundfehler der alten Unterrichtsweise der war, dafs sie das Interesse der Schüler nicht zu erregen gewufst habe (natürlich gebraucht er das Wort »Interesse« nicht). Demgegenüber fordert er, dafs der Lehrer es verstehe, freie Wifsbegierde in dem Schüler zu erregen, ihn für seinen Gegenstand zu begeistern. Um das Interesse nicht erlahmen zu lassen, gilt es sorgfältige Auswahl des Stoffes zu treffen; ferner mufs man den Stoff anordnen nach dem Grundsatz: Vom Leichtern zum Schwerern. Diese Forderung, die uns jetzt so geläufig ist, hat Wimpheling seinem Zeitalter, das dafür vielfach gar keinen rechten Sinn hatte, fest einzuprägen

Digitized by Google

gesucht. Er hat mit dieser Forderung auch wirklich Ernst gemacht und in seinen Schriften den Stoff bis ins einzelne hinein darnach geordnet. Ferner stellt er als Grundsätze auf: Man soll dem Schüler nichts bieten, was seine Fassungskraft übersteigt; man soll den geraden Weg zum Ziele gehen und nicht zu viel auf einmal bieten; alles Grundsätze, uns geläufig und in jener Zeit doch kaum beachtet. Wimpheling hat sie besonders in Bezug auf den Lateinunterricht streng durchzuführen gesucht. Wie man hier Schritt für Schritt vorzugehen, was man als nötig aus den Grammatiken des Donat und Alexander auszuwählen habe, welche Schriftsteller und welche Werke für die Jugend zur Lektüre am geeignetsten seien, und in welcher Reihenfolge man sie vornehmen sollte, das hat er genau auseinandergesetzt. Durch den einzigen Lehrer, der den gesamten Unterricht giebt, ist ein fester Mittelpunkt des Unterrichts gegeben, als Hauptgegenstand gilt natürlich die lateinische Sprache; durch die Lektüre sollen aber auch andere Fächer zu ihrem Rechte kommen.

So ist gerade das Eingehen auf spezielle Fragen des Unterrichts Wimphelings Verdienst; er begnügt sich nicht, wie die italienischen Humanisten und wie manche deutsche seiner Zeit, mit einer eleganten Epistel über die Studien, er widmet seine Aufmerksamkeit den Einzelheiten. Die Fehler des mittelalterlichen Schulbetriebs erkennt er mit scharfem Blick, und er öffnet anderen die Augen dafür. In genauer Untersuchung weist er die Verkehrtheit der alten Methode nach; er sucht nach den Grundsätzen einer vernünftigen Unterrichtsmethode und kommt dabei, von psychologischem Instinkt geführt, zu einer richtigerern Anschauung vom Wesen der menschlichen Seele, ihren moralischen und intellektuellen Anlagen. So hat Wimpheling die Arbeit der Hieronymianer fortgesetzt, die neuen Gedanken des Humanismus verbreitet und ihnen vor allem Eingang in die niederen Schulen, die Vorbereitungsanstalten für die Universitäten verschafft; denn nicht die ersten Humanisten, die wanderlustigen Poeten, haben die humanistischen Studien in diese eingeführt; sie hatten keine Begabung für die stille Arbeit des Lehrers an einer solchen Schule; das ist vielmehr das Verdienst Wimphelings und der von ihm angeregten Gelehrten und Schulmänner.[1])

Dresden. Dr. phil. Kurt Needon.

---

[1]) Zu weit geht man aber sicherlich, wenn man Wimpheling den Altvater des deutschen Schulwesens nennt, wie es Bhd. Schwarz (J. Wimpheling 1875) thut; geradezu thöricht aber ist es, wenn man ihn, wie neuerdings katholische Schriftsteller thun, den Erzieher Deutschlands nennt. Seine Wirksamkeit ist — das ist eine Folge von Wimphelings Widerspruch gegen Luthers Reformation — weder breit noch tief genug dazu gewesen.

Digitized by Google

C. Beurteilungen.

I.

Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885—1898. Jena, 1898. Druck der Frommannschen Hofbuchdruckerei (H. Pohle 74 S. 4⁰.

Das dem verdienten früheren Leiter des weimarischen Schulwesens, dem Oberschulrat Prof. Dr. Leidenfrost, von dem Dir. Dr. Heinrich Stoy gewidmete Programm enthält: 1. Über Charakterbildung in der Erziehungsschule, eine Rede des Direktors bei Einweihung des neuen Schulhauses am 28. April 1892. 2. Einen ausgeführten Lehrplan für den Religionsunterricht, entworfen und beraten von dem Direktor und den Religionslehrern der Anstalt. 3. Die Lehrverfassung. 4. Aus der Chronik der Anstalt.

Uns interessiert hier besonders der Ausgeführte Lehrplan für den Religionsunterricht, der aus eingehenden Erwägungen hervorgegangen ist und manches Neue enthält. Mir ist z. B. kein Lehrplan einer öffentlichen oder privaten Lehranstalt bekannt, der für Veranschaulichungen im Religionsunterricht, für die manche hervorragende Methodiker nur ein mitleidiges Lächeln haben, so sachgemäfs und verständig gesorgt hätte, wie der Lehrplan der Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena. Bereits für die drei Klassen der Vorschule finden sich als Lehrmittel verzeichnet: »Zwei grofse Wandbilder zur Josephsgeschichte von Roeber. Auswahl aus den Bildern zur bibl. Geschichte von O. Livier[1]) und sonstige geeignete Bilder zur biblischen Geschichte aus der Lehrmittelsammlung.« (S. 12). Wenn wir die Bemerkungen zum Lehrplan recht verstehen, so soll hier das biblische Bild bereits bei der »Vorbereitung« der biblischen Erzählung, falls diese Schwierigkeiten bietet, auftreten. »Dieses Neue mufs in sinnlicher Darstellung gegeben werden. Hierher rechnen wir das Vorzeigen eines Bildes. Dieses wirkt auch darum so günstig, als (!) durch dasselbe Erwartungen erregt werden, die den Verlauf der Erzählung begleiten.« (S. 11). Für die Realschule mit ihren sechs Klassen führt das Programm eine sehr reichhaltige »Lehrmittelsammlung für Religion« auf, die noch eine fortlaufende Ergänzung erfahren soll. Wir finden darin viele Einzelbilder, zu unserer Freude auch die aus den drei Sammlungen der »Meisterwerke christlicher Kunst« (Leipzig, Weber). Aufgezählt werden a) Madonnen 12 (ohne Zweifel des Guten etwas viel), b) zur Geburt Jesu 9 Bilder, c) aus dem Leben Jesu 19, d) aus der Leidensgeschichte 21; sonstige Bilder zur biblischen Geschichte, a) Personen 10, b) Stätten des alten Test. 18, c) Stätten des neuen Test. 9; III. Bilder aus der allgem. Geschichte, a) Altertum 3, b) Christliche Zeit 53, c) Trachten 6 etc. etc. Wir vermissen u. a. Overbeck, Schnorr v. Carolsfeld, L. Richter, Pfannschmidt, J Führichs »Verlorner Sohn«; H. Hofmann[1]) ist nur einmal vertreten. Im übrigen erlauben wir uns hinsichtlich dieser Frage den Hinweis auf unsere Arbeiten in der »Pädagogischen Warte« v. Piltz 1893, No. 14—19; Deutsche Blätter f. erz. Unterricht 1887, 1891, 1896, 1897; »Zeitschrift für evangel. Religionsunterricht« (Berlin, Reuther und Reichard), Jahrg. 1895 bis 1898 und Reins »Encyk. Handbuch der Päd.« Bd. I. »Biblische Bilder«. — Für die Klassen VI (S. 19), IV (S. 23), III (S. 27), II (S. 30 u. 32) u. I (S. 36) werden ausdrücklich Bilder verlangt. Klasse II betreffend heifst es: »Die gewaltige Sprache, welche bei einer solchen Behandlung die Überlieferung des Neuen Testaments zu uns spricht,

[1]) Von K. V. Stoy (Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 2. Aufl.) als »ein Muster einfachster Darstellung« bezeichnet (S. 370).

[1]) Druckfehler: Hoffmann.

Digitized by Google

soll das Gemüt unserer Schüler mit den grofsen religiösen und sittlichen Gedanken erfüllen und dadurch in vollem Sinne des Worts erhebend auf sie wirken. Diese Erhebung fördern wir durch grofse Holzschnitte, Kupferstiche oder Photographien von Bildern der bedeutendsten Meister über die heilige Familie und über Ereignisse der evangelischen Geschichte. Solche Veranschaulichung rückt Sinn und Inhalt einer Erzählung dem Gemüt näher u. weckt zugleich Interesse und Verständnis für die kirchliche Kunst (S. 30) . . . »So weit es möglich und angängig ist, sichern wir auch hier (Apostelgeschichte) die Veranschaulichung durch bildliche Darstellungen z. B. die vier Apostel von Dürer; Abbildungen der Katakomben« (S. 32).

Der Lehrplan der Stoyschen Erziehungsanstalt läfst allerdings den »Religionsunterricht mit dem ersten Schuljahr einsetzen« (S. 9), es treten aber von biblischen Erzählungen nur die Josephsgeschichten in eingehender und ausführlicher Darstellung auf; zur Weihnachtszeit wird die Festgeschichte eingeschoben. Die 2. Vorschulklasse bringt aufser der Schöpfungsgeschichte in einfacher Form (auf die wir lieber verzichteten) noch Abraham, Jacob und Joseph, sodann ausgewählte Wunder und Liebesthaten Jesu. Stoff der 1. Vorschulklasse sind ausgewählte Erzählungen von Moses, Josua, Saul und David; zu Ostern die letzte Lebenszeit Jesu. Das ist ohne Zweifel ein Fortschritt gegenüber dem Allgemeingebräuchlichen. »Es gilt uns als eine gewichtige Aufgabe, dafs der Religionsunterricht in den verschiedenen Klassen nicht zu einer aber- u. abermaligen Wiederholung werde und dann gleichsam nur als eine Ausfüllung der angesetzten Zeit mit dem gleichen oder ähnlichen Stoffe erscheinen« (S. 25). Luthers Geburtstag wird gemeinsam begangen (S. 19), das Jahresfest des jenaischen Gustav-Adolf-Vereins besuchen die Zöglinge (S. 15); alle drei Jahre wird eine Reise nach Wittenberg gemacht, um dort die Macht der grofsen Anschauung und den Zauber historischer Stätten auf Kopf und Herz unserer Schüler wirken zu lassen (S. 36). In einigen Punkten stimmen wir dem Lehrplan nicht zu (z. B. der Lehrer soll in Klasse III die Geschichte frei vortragen, sie soll nicht gelesen werden)

Halle a. S. H. Grofse.

II.

Bilderbogen für Schule und Haus, herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien VI, Luftbadgasse 17. — Volksausgabe 37 : 48 cm. Preis des schwarzen Bogens 10 Pf., des farbigen Bogens 25 Pf.

Die bekannte Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien hat soeben ein neues Unternehmen begonnen, das sich auf eine breite volkstümliche Basis stellt. Der Schule wollen diese Bilderbogen eine Fülle bildlichen Anschauungsmaterials aus allen Gebieten des Wissens in systematischer Form und künstlerischer Gestalt übermitteln, und zwar zu einem so niedrigen Preise, dafs selbst Unbemittelten die Anschaffung ermöglicht wird. Das österreichische Ministerium für Kultus und Unterricht hat dem Unternehmen der Gesellschaft die fürsorglichste Aufmerksamkeit gewidmet und läfst dasselbe durch eine Kommission von Fachmännern hinsichtlich der Berücksichtigung aller künstlerischen u. pädagogischen Forderungen überwachen. Eine Schar von Künstlern hat sich bereit finden lassen, die gestellten Aufgaben zu lösen. »Nur die gemeinsame Thätigkeit von Kunst und Pädagogik, das zielbewufste Ineinandergreifen wissenschaftlicher Erfahrung und künstlerischen Schaffens vermochten Bürgschaft dafür zu bieten, dafs die Bilderbogen für Schule und Haus ihren Zwecken nach jeder Richtung auch wirklich entsprechen.« Die Bilderbogen bringen nicht einen toten Ausschnitt aus der Natur und steife Rekonstruktionen historischer Vorgänge, sondern lebendige künstlerische Schöpfungen, an denen die Phantasie Nahrung finden kann. Und eben weil sie individuell geschaute

Digitized by Google

und künstlerisch aufgefafste Bilder geben und auf die Bezeichnung von Kunstwerken vollen Anspruch erheben dürfen, sind diese Bogen über ihren nächstliegenden, den didaktischen Zweck hinaus bestimmt, auch für die Erwachsenen eine Quelle reichen künstlerischen Genusses zu werden. Denn sie wollen über die Schule hinaus wirken. Vornehmlich für das Haus berechnet und für jenen Teil des Volkes, dem Zeit und Gelegenheit zu anderweitiger Belehrung fehlt, ist der den einzelnen Bogen auf der Rückseite beigegebene Text, der überall dort einsetzt, wo das Bild Formen und Vorkommnisse bringt, deren Verständnis ein gewisses Wissen voraussetzt. Der Beschauer soll mit dem Bilde seine Kenntnisse bereichern oder auffrischen, da ihn das Gefallen an dem Bilde anregen wird, genauer zu erfahren, was es darstellt. Und wiederum soll ihn der Text veranlassen, das Bild fester in sich aufzunehmen, als durch oberflächliche Betrachtung erzielt werden kann.

Die Bilderbogen für Schule und Haus sollen folgende Gebiete behandeln: 1. Biblische Geschichte (ca. 35 Bogen); 2. Sagen u. Legenden (ca. 30 Bogen); 3. Märchen (20 Bogen); 4. Geschichte (vaterländische 100 Bogen; Ergänzung zur allg. Weltgeschichte 80 Bogen); 5. Geographie (vaterländische 45 Bogen; allg. Geographie 60 Bogen); 6. Darstellungen aus dem Leben des Volkes (50 Bg.); 7. Tierleben (20 Bogen); 8. Technische Einrichtungen (20 Bogen); 9. Kunstgeschichte (50 Bogen). — Die meisten Bogen der 2. Abteilung und sämtliche Bogen der 3. Abteilung erscheinen in farbiger, alle anderen nur in schwarzer Ausführung. Alljährlich wird eine Serie mit 25 Bogen ausgegeben.

Die soeben erschienene erste Serie enthält folgende 25 Bogen: N. 1 Porträt des Kaisers Franz Joseph I. v. K. Pochwalski. Biblische Geschichte: N. 2 Die ersten Menschen. N. 3 Geburt Christi. N. 4 Gang nach Golgatha von F. Jenewein (gefallen uns nicht). Sagen und Legenden: N. 5 Libussa v. H. Schwaiger. N. 6 Marienlegende I. v. P. Stachiewicz. Märchen: N. 7 Hänsel und Gretel von H. Lefler. 8. Der Wolf und die sieben jungen Geifslein von A. Pock. Geschichte: N. 9 Römischer Hafen von A. Hirschl. N. 10 Germanisches Dorf von G. Kempf. N. 11 Hunnen I. von H. Schwaiger. N. 12 Romanische Burganlage v. L. Bernt. N. 13 Stephan der Heilige, der erste König Ungarns v. J. Benczur. N. 14 Rudolf v. Habsburg von O. Friedrich. N. 15 Mittelalterliche Stadt von J. Urban. N. 16 Belagerung einer Stadt zur Zeit des dreifsigjährigen Krieges v. O. Friedrich. N. 17 Wiens Türkenbelagerung (1683) I. v. O. Friedrich. N. 18 Kaiserin Maria Theresia von O. Friedrich. N. 19 Städtisches Leben zur Zeit Kaiser Franz I. v. H. Lefler. Geographie: N. 20 Die Donau bei Wien v. R. Rufs. N. 21 Hochgebirg und Ebene von E. von Lichtenfels. Darstellungen aus dem Leben des Volks: N. 22 Tiroler Trachten von F. Rumpler. N. 23 Winter von K. Moser. Tierleben: N. 24 Hundetypen von A. Pock. Technische Einrichtungen: N. 25 Eisenbahnbauten von R. Rufs.

Es werden von dem Werke drei in der Ausstattung verschiedene Ausgaben hergestellt: Die Volksausgabe, die Liebhaber-Ausgabe und die Luxus-Ausgabe. Die Volksausgabe, 25 Bogen mit Titel und Inhaltsverzeichnis im Format von 37:48 cm, Preis der Serie in festem Umschlag 3 M.— Liebhaber-Ausgabe auf feinem Velinpapier im Format von 37:48 cm, mit besonderen Textblättern, Preis der Serie in Kartonmappe 10 M. — Luxus-Ausgabe auf Japan-Papier, montiert auf Kupferdruck-Papier im Format von 48:62 cm ohne Schriftdruck mit den eigenhändigen Unterschriften der Künstler und besonderen Textblättern in limitierter Auflage von 100 numerierten Exemplaren, Preis für die Serie in eleganter Leinwandmappe 100 M. — Der Bezug der drei Serien-Ausgaben kann durch jede Buch- und Kunsthandlung erfolgen, die der Volksausgabe in einzelnen Blättern durch jede Buch-, Kunst- und Schreibwarenhandlung.

Digitized by Google

Für den Klassenunterricht sind die Bilderbogen nur in beschränktem Umfange zu verwenden, da sie oft mehrere Gegenstände auf einem Bogen von mäfsiger Höhe u. Breite zur Darstellung bringen.

Halle a. S. H. Grofse.

III.

Karl Wenzel, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. Vollständig in drei Teilen, jeder Teil 60 Pf. Hannover, Carl Meyer.

Unser Rechenbuch hat die überaus fruchtbare Rechenlitteratur erst vor einem Jahre gezeitigt. Der 1. Teil handelt v. den Grundrechnungsarten, der Bruchrechnung, der Regeldetri und Durchschnittsrechnung. Der 2. Teil enthält Aufgaben aus der Prozentrechnung, Zinsrechnung, Diskontorechnung, Terminrechnung, Gesellschafts- u. Mischungsrechnung. Der 3. Teil lag dem Referenten leider nicht vor. Nach der Zahl der Übungshefte denkt sich der Autor die kaufmännische Fortbildungsschule zu 3 Jahren; jedem Jahrgange weist er einen Teil seines Rechenbuches zu. Der Verfasser hat es vortrefflich verstanden, Aufgaben zu vermeiden, die an innerer Unwahrscheinlichkeit leiden. Ganz richtig erblickt er im Rechenbuche ein Übungsbuch, das einzig und allein auf der Funktionsstufe im Unterrichte auf Berücksichtigung rechnen darf; darum hat auch Wenzel reichlich für Mannigfaltigkeit der Aufgaben in inhaltlicher und formeller Beziehung Sorge getragen. Lebhafte Anerkennung verdient ferner, dafs Wenzels Funktionsaufgaben vorwiegend sachlicher, konkreter Natur sind. Geht man weiter auf den Inhalt der Aufgaben ein, so sieht man, dafs der Autor sein Opus ruhig: »Rechenbuch für Fortbildungsschulen« nennen kann, da dessen Aufgaben keineswegs blofs »kaufmännisch« sind und sich lediglich für die besondere Gattung von Fortbildungsschulen eignen. Schon im Interesse der Verbreitung des Rechenbuches ist die vorgeschlagene Titeländerung zu empfehlen. In einer Besprechung dürfen aber auch die Mängel nicht unerwähnt bleiben. Freilich sind es Fehler, woran von 100 Rechenbüchern gewifs 99 kranken; sie liegen vor allen Dingen in dem Nacheinander der Aufgaben begründet. Von einem Übungsbuche ist es aber gewifs nicht zu viel verlangt, dafs die einzelnen Stoffe nach dem Imperativ: Vom Leichten zum Schweren! angeordnet sind. Beispielsweise weist die Zinsrechnung im II. Teile S. 21 grofse Lücken auf; sodafs manche Rechenfälle unvermittelt, unvorbereitet an den Schüler herantreten. Nicht selten folgt das Leichte dem Schwierigeren. Doch, da solche Mängel in der Aufeinanderfolge der Rechenaufgaben kosmopolitisch sind, mag ein kurzer Hinweis hier genügen. Hoffentlich ist der Verfasser bereit, bei einer neuen Auflage sein Werk nach der angedeuteten Richtung hin zu vervollkommnen. Papier u. typographische Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig.

Annaberg. Emil Zeifsig.

IV.

H. H. Mönch, Der Jubilar v. Friedensau und seine Gedanken über die christliche Erziehung, aus dem Tagebuch des Heimgegangenen zusammengestellt. Mainz, Verlag von Franz Kirchheim. 223 S. Preis 1,80 Mk.

In der leichten Form eines Tagebuches werden uns die Erlebnisse und Erfahrungen eines ehrwürdigen Volksschullehrers vom Lande dargeboten, wobei vergangene und moderne Streitfragen und Ereignisse berührt werden. Das Ganze liest sich leicht und angenehm, doch halten wir die Anschauungen des katholischen Verfassers über liberale Lehrer in der Allgemeinheit, wie er sie ausspricht, für nicht zutreffend. Nach unserer Erfahrung sind »liberale« Lehrer solche, die den Religionsunterricht z. B. im Sinne der starrsten Orthodoxie erteilen und sich gegen methodische Reformen fast unzugänglich erweisen.

Julius Honke.

Digitized by Google

Mitteilung und Bitte.

Die geehrten Leser der »Pädagogischen Studien« werden gebeten, die Bestellung auf den neuen Jahrgang baldigst bewirken zu wollen, damit nicht eine Verzögerung in der Zusendung eintritt.

Der Herausgeber wird bemüht sein, die »Mitteilungen« mannigfaltiger zu gestalten, obwohl eine in gröfseren Zwischenräumen erscheinende Zeitschrift hierbei nach anderen Grundsätzen verfahren mufs, als eine Wochenschrift.

Bei der Flut pädagogischer Veröffentlichungen werden eingehendere Besprechungen in der Regel nur solche Werke erfahren können, die einen Fortschritt auf dem betreffenden Gebiete bezeichnen, oder auf die aus anderen Gründen die Aufmerksamkeit der Berufsgenossen gelenkt werden mufs. Eine von Zeit zu Zeit erscheinende Übersicht über die auf den einzelnen Gebieten erschienenen wertvolleren Bücher wird den Leser auf dem Laufenden zu erhalten bemüht sein.

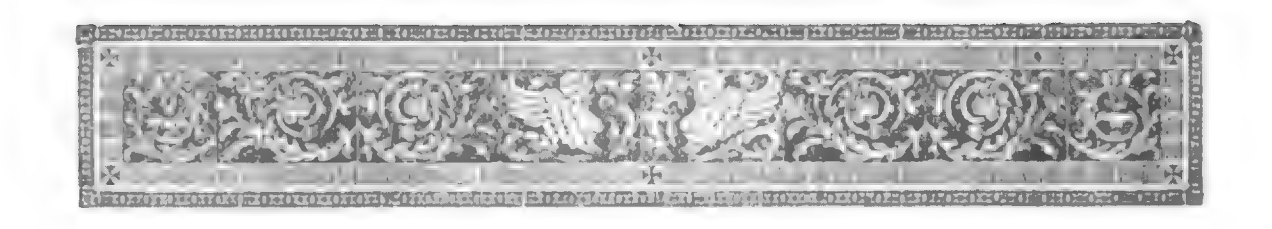
Die Pädagogischen Studien wollen auch künftig ein Glied in der Kette der Bestrebungen sein, die darauf gerichtet sind, im Geiste Herbart-Zillerscher Pädagogik den Unterricht und die Erziehung zu fördern. Dieser Geist ist ein Geist strenger Wissenschaftlichkeit, die jedoch nichts gemein hat mit einem starren, dem Fortschritte sich verschliefsenden Dogmatismus, nichts aber auch mit dem Eklektizismus, der nun und nimmermehr der Nährboden eines pädagogischen Systems werden kann. Dieser Geist ist ein Geist der Kritik, und zwar zunächst der Selbstkritik, die, das Für und Wider gewissenhaft erwägend, über die Gründe des eignen Thun und Lassens zur Klarheit zu gelangen strebt; ein Geist aber auch der Kritik, die das von aufsen Herantretende darauf hin prüft, ob es zur Bestätigung oder Korrektur des eignen Verfahrens auf einem begrenzten Gebiete, ob es zur Befestigung oder Umgestaltung eines bereits herrschenden, oder zur Begründung eines neuen pädagogischen Systems geeignet ist.

Alle, die in diesem Geiste an dem Ausbau der Pädagogik sich beteiligen wollen, sind den »Pädagogischen Studien« als Mitarbeiter willkommen, und alle, die nach dieser Richtung hin Anregung suchen, bitten wir, den Pädagogischen Studien ihre Aufmerksamkeit zuwenden zu wollen.

Die Verlagsbuchhandlung
Bleyl & Kaemmerer
(O. Schambach).

Der Herausgeber
Dr. M. Schilling.

Digitized by Google



A. Abhandlungen.

I.

Wie Werke der bildenden Kunst betrachtet sein wollen.

Von J. Kayser in Zwickau.

Vor ungefähr einem Jahrzehnte schrieb der Verfasser des vielbesprochenen Buches »Rembrandt als Erzieher«: »Die geistige Signatur des deutschen Volkes ist zwar zur Zeit noch eine wissenschaftliche; doch ist sie es nicht für immer; es scheint vielmehr, dafs ihm jetzt zunächst ein Kunstzeitalter bevorsteht.« Nun, das vergangene Jahrzehnt hat diese Worte nicht Lügen gestraft. Wer die Richtung aufmerksam verfolgt hat, welche die Entwickelung des deutschen Geisteslebens in den letzten Jahren genommen hat, der wird die Thatsache nicht ableugnen können, dafs mehr und mehr die bildende Kunst die Führung übernimmt und vor allem immer bewufster ihren Weg in das Leben des Volkes sucht — und findet. Ich erinnere, um nur einiges anzuführen, an die lebhafte Thätigkeit auf dem Gebiete des Kirchenbaues, an die künstlerische Ausschmückung öffentlicher Gebäude und Plätze, an die Bestrebungen auf dem Gebiete der Innendekoration, der Kleinplastik, der Porzellan- und Glasindustrie, des Plakates und des Tapetendruckes. Zwar fehlt es nicht an Leuten, die grollend zur Seite stehen und durch die konsequente Verurteilung alles »Modernen« den gesunden Aufschwung ableugnen möchten, den die Kunst offenbar genommen hat. Der Strom läfst sich indessen nicht mehr eindämmen. Man sprach mit Recht schon vor den letzten Erfolgen in Dresden und Wien von einem »Siege auf der ganzen Linie«. Ja, die moderne Kunst dankt der feindlichen Kritik sogar einen guten Teil ihrer kraftvollen Entwickelung. Viel bedenklicher ist für die Weiterentwickelung der Kunst ein anderer Umstand: die Urteilslosigkeit des grofsen Publikums. Es giebt genug prunkvolle Räume, in denen sich eine reiche Ein-

Digitized by Google

richtung mit einigen verblafsten Photographien, alten Stahlstichen, oder wohl gar mit jenen schrecklichen, fabrikmäfsig nach dem Quadratmeter hergestellten »Ölgemälden« vertragen mufs. Dann versichert der Besitzer wohl gar noch mit Stolz: Es sind »gemalte« Bilder, — »echte Handmalerei«, wie man sich hier und da geschmackvoll auszudrücken beliebt. Und wie urteilt man über wirkliche Kunstwerke? Viele urteilen nach dem Namen, andere nach dem Preise; noch andere ergehen sich in nichtssagenden Phrasen; viele kritisieren scharf und keck, ohne vielleicht die Hauptarten der Darstellungsweise unterscheiden zu können; andere lassen sich blind von philosophischen, ästhetischen Grundsätzen leiten und sind dann auch sehr bald auf Irrwegen, wie jeder, der die lebendige Kunst nach starren Regeln meistern will. Die weitaus meisten aber gestehen uns mit dem liebenswürdigsten Lächeln, dafs sie »eigentlich nicht viel von Kunst verstünden«. Und damit sind wir zugleich dem Kerne des Übels nahe gerückt; denn dieses »Verstehen« und »Verstehenwollen« ist eben der ärgste Feind der Kunstauffassung.

Es wird uns hoffentlich nicht verübelt werden, wenn wir behaupten, dafs auch unser Lehrerstand nach dieser Richtung hin durchaus nicht auf der Höhe der Zeit steht. Es fehlt ihm, ebenso wie den über und unter ihm stehenden Schichten der Gesellschaft, dem Kunstwerke gegenüber hauptsächlich an dem rechten Standpunkte, dem rechten Verhalten. Das Unvermögen, ein Kunstwerk recht zu geniefsen, verschliefst aber nicht nur eine reiche Quelle der reinsten Freude, sondern es verrät auch eine Lücke in unserer Bildung, die eben gerade in unserer Zeit schmerzlich empfunden werden dürfte. Auch die Volksschule wird sich den gesteigerten Ansprüchen an künstlerisches Empfinden nicht völlig entziehen können. Schon seit einer Reihe von Jahren wird immer und immer wieder der Ruf nach ästhetischer Erziehung laut, und auch an praktischen Vorschlägen hat es nicht gefehlt. Freilich ist in dieser Hinsicht noch lange nicht das letzte Wort gesprochen worden. Aber es wird doch jetzt allgemein zugestanden, dafs nach dieser Richtung hin mehr geschehen könnte! Und das ist schon viel! — Viel zu gering wird indessen auch die ethische Bedeutung der Frage angeschlagen. Kein Pädagog leugnet den unmittelbaren und wirksamen Einflufs der Musik und der Poesie auf das Gemütsleben. Sollte der Einflufs der durch das Auge erfafsten Schönheit, wenn sie nur eben empfunden wird, geringer oder weniger eindringlich sein als die Welt der Schönheit, die uns das Ohr vermittelt? Ein lebhaftes Schönheitsgefühl ist sicher zugleich das stärkste Bollwerk gegen jede Roheit und Gemeinheit, denn das Unsittliche ist auch häfslich! Dieses Bollwerk kann aber nur der Pädagog errichten, der selbst ein offenes Auge und ein warmes Herz für das Schöne besitzt. Wir müssen deshalb gerade

Digitized by Google

vom Erzieher ein lebhaftes Interesse für die Werke der bildenden Künste fordern. In welcher Weise man nun Kunstwerke betrachten mufs, um zu einem Kunstgenusse zu gelangen, das möchten wir jetzt weiter auszuführen versuchen. Die Frage erschöpfend zu behandeln, würde nicht dem Zwecke dieser Zeilen entsprechen. Ein solcher Versuch würde Bände füllen. Es sei uns vielmehr erlaubt, nur den Punkten besonders Beachtung zu schenken, in denen nach unseren Beobachtungen vielfach Irrtum oder Unklarheit herrschen. Wenn aufserdem in den folgenden Ausführungen manches Selbstverständliche sich findet, so bitten wir zu bedenken, dafs gerade Selbstverständliches häufig am meisten aufser acht gelassen wird.

Das erste Erfordernis bei dem Betrachten eines Kunstwerkes ist: Man mufs einem Werke Zeit lassen, zu uns zu sprechen. — In einem zwei- bis dreistündigen Konzerte nehmen wir etwa eine gröfsere und fünf bis sechs kleinere Kompositionen in uns auf. Jedes Tonwerk beansprucht gebieterisch die ihm gebührende Zeit, und auch ein Dirigent des 20. Jahrhunderts wird uns eine Komposition nicht um 100 Prozent schneller vorführen, um Zeit zu sparen. Wie anders verhält es sich mit der bildenden Kunst! Wer kann einen Besucher der Dresdener Galerie zwingen, sich vor Correggios »Heiliger Nacht« mindestens 15 Minuten aufzuhalten? Und was sind schliefslich 15 Minuten vor diesem Bilde? Von hundert Besuchern aber werden nicht 10 dem Bilde mehr als 5 Minuten gönnen; — aber alle hundert haben die Heilige Nacht »gesehen« und können natürlich auch darüber sprechen. Der gewöhnliche Galeriebesucher sieht in zwei bis drei Stunden ganz bequem 300 bis 400 Bilder oder plastische Werke an. Nun, dafs dies ein Unsinn ist, liegt auf der Hand. Von einem Geniefsen und Erfassen der Werke kann da absolut keine Rede sein. Ein solcher Galeriebesuch hinterläfst in den meisten Fällen überhaupt keinen bleibenden Eindruck. Woher kommt es dann aber, dafs eine bescheidene Reproduktion, die vielleicht unser Heim ziert, nicht ohne Einflufs auf uns bleibt? Da besitzt z. B. der eine Hoffmanns »Christus in Gethsemane«. Warum ergreift ihn hier die Hoheit und Reinheit des Erlöserantlitzes? Warum bewundert er hier sogar Einzelheiten, wie das Spiel des Lichtes, den edlen Faltenwurf, den Adel der zum Gebete erhobenen Hände? Das Werk hat eben Zeit, zu ihm zu sprechen. Jedes Kunstwerk redet seine klare Sprache. Freilich sagt es nicht allen gleichviel!

Wie kann man sich aber dann eine Galerie ansehen? Woher soll man die Zeit nehmen? Ja, eine Ausstellung oder eine Galerie kann man überhaupt nicht ansehen; ebensowenig, wie man bei einem Besuche Leipzigs die Comeniusbibliothek lesen kann! Man mufs vielmehr mit einer bestimmten Absicht eine solche grofse Sammlung besuchen; man mufs sich völlig klar sein über das,

Digitized by Google

was man sehen will, und alles andere unberücksichtigt lassen. Bei einem Besuche der Dresdener Galerie werden wir uns beispielsweise nach freier Wahl einige der Hauptwerke aufsuchen; oder wir studieren einen bestimmten Meister, über dessen Leben und Werk wir uns vielleicht schon vorher etwas unterrichtet haben; oder wir betrachten, ohne uns mit einem Wust von Namen zu beschweren, eine Reihe jener interessanten holländischen Sittenschilderungen; oder aber, wir besuchen einige Säle der modernen Abteilung, aber ja nur einige. Nach zwei Stunden verlassen wir die Ausstellung frisch und gehoben und haben, ohne viel von Kunst zu »verstehen«, doch sicher von dem oder jenem einen Begriff bekommen. Es steht uns aber auch frei, die ganze Sammlung zu besichtigen und dann mit verrenktem Hals und wüstem Kopf an die freie Luft zu treten. Natürlich so klug, wie zuvor! Nur schade, dafs wir uns die Sache so schwer gemacht haben; denn was die Sammlung alles enthält, konnten wir viel einfacher aus dem Kataloge ersehen. Leider ist diese Art des Museumbesuches die allgemein übliche. Da kann man sich dann nicht wundern, wenn viele den Besuch von Museen überhaupt für Unsinn erklären und uns versichern, dafs sie Museen »grundsätzlich« nicht besuchen. Und doch würde mancher museenfeindliche Alpenfahrer im Defreggersaale zu Innsbruck oder im Rottmannssaale der Neuen Pinakothek ein recht angenehmes Stündchen verleben. Wir könnten in dieser Beziehung gar manches von unseren Kleinen lernen, die mit ungleich gröfserer Gründlichkeit jedem Bilde zu Leibe gehen.

Würde das lebhafte Interesse der Kinderwelt an bildlichen Darstellungen durch Schule und Haus verständnisvoll in die rechten Bahnen geleitet, geläutert und vertieft, so müfste es wahrlich besser um das Kunstgefühl des Volkes bestellt sein. Leider geschieht eben nach dieser Seite hin so gut wie nichts; und der Hauptvorwurf trifft dabei doch wohl die Schule. Das Haus kann in den allermeisten Fällen nichts thun, weil es selbst der künstlerischen Erziehung dringend bedarf; — die Schule aber kann helfend eingreifen! Dieser Behauptung nicht beistimmen, hiefse das eigene Unvermögen selbst eingestehen. Nein, wir haben die feste Überzeugung, dafs die Schule sogar viel, sehr viel thun kann! Bedauerlich ist es in der That, dafs die schönen Ansätze von Kunstfreude und Interesse, die wir an Kindern beobachten, meist so kläglich verkümmern oder sich in seichte Neugier umwandeln, für die höchstens noch der dargestellte Stoff Interesse hat.

Wie die erste, so ruht auch unsere zweite Forderung auf den einfachsten psychologischen Gesetzen. Sie lautet: Man lasse dem Kunstwerke das erste Wort. Wir meinen: Man verhalte sich der Kunstschöpfung gegenüber rein aufnehmend und unterdrücke zu-

Digitized by Google

nächst alle eigenen Ideen und Gedanken. Man gebe sich gar keine Mühe, sofort in das Wesen des Werkes eindringen zu wollen. Eine dem Gegenstande entsprechende Gemütsstimmung ist das ganze Erfordernis. Vor allem unterdrücke man streng jede Neigung zu voreiliger Kritik. Wir werden diesem Punkte später noch besonders unsere Aufmerksamkeit schenken. Es ist dem menschlichen Geiste einfach unmöglich, eine Kunstschöpfung auf den ersten Blick voll in sich aufzunehmen. Der Beschauer bleibt vielmehr zunächst an hervortretenden Eigentümlichkeiten und Einzelheiten haften und dies um so eher, je origineller und charaktervoller das Kunstwerk ist. Sobald wir nun unsern Geist diesen Einzelheiten folgen lassen, ist es um den Gesamteindruck des Werkes und um die gerechte Würdigung desselben geschehen. Das ruhige Wirkenlassen, Sprechenlassen des Kunstwerkes, das Versenken in die betreffende Stimmung wird uns freilich in den Museen oft recht schwer gemacht. Wir können uns nur schwer in die Schönheit einer Frühlingslandschaft versenken, wenn wir auf dem Bilde nebenan vielleicht die Halberstädter Kürassiere in den Tod reiten sehen. Gleichwohl ist ohne dieses stille Aufnehmen ein Erfassen des Werkes ausgeschlossen.

Einige Beispiele werden diesen Punkt am besten erläutern. Wählen wir zwei Werke, die einen ähnlichen Gegenstand darstellen und beide sowohl Bewunderer wie Gegner gefunden haben: Munkacsys »Kreuzigung« in Dresden und Piglheins »Moritur in deo« in der Neuen Pinakothek. Diese beiden bedeutenden Werke werden den Beschauer trotz ihrer mächtigen Wirkung völlig kalt lassen, ja wohl gar abstofsen, wenn er den ersten flüchtigen Gedanken Raum giebt und seinen Geist nicht zur Sammlung zwingt. — Munkacsys riesige Leinwand wirkt zunächst geradezu unerfreulich. Diese schreienden, wilden Farben! Das brennend rote Haar des Jüngers! Achselzuckend gehen Hunderte vorüber. Lassen wir uns aber einmal nicht stören, sondern lassen das Werk still auf uns einwirken. Und siehe! Allmählich wird es in uns lebendig. Immer lebhafter fühlen wir das Entsetzliche, Ungeheuere des Vorganges. Man fühlt, wie die am Kreuze stehenden Menschen bis in die letzte Faser vom Schmerz zerrissen sind, und endlich erscheint uns das Bild wie ein einziger, furchtbarer Aufschrei. Die Farben peitschen uns förmlich auf aus der trägen Ruhe, und tief erschüttert treten wir zur Seite. — Ganz anders wirkt Piglheins Bild. Hier sind es die schweren, braunen Farbentöne, die den oberflächlichen Beschauer über die Bedeutung des Werkes hinwegtäuschen. Bleiben wir aber in ernster Sammlung vor dem Bilde stehen, so beginnt es alsbald in der ernsten Sprache zu reden, die ihm sein Schöpfer gegeben hat. Wie eine unendliche, trostlose Einsamkeit kommt es über uns — das Ausleiden — das erreichte Ende! Moritur in deo! Die ganze Hoheit eines verklärten

Digitized by Google

Sterbens spricht aus dem Bilde. — Ebenso deutlich reden plastische Werke zu dem vorurteilsfreien Beschauer. Wir treten zum Beispiel im Museum zu Leipzig vor Klingers »Salome«. Jedem normal empfindenden Beschauer wird es nach fünf Minuten etwas ungemütlich in dem kleinen Kabinette geworden sein. Und nach weiteren zehn Minuten wagt er wahrscheinlich nur mit einem gewissen Grauen, nahe an diese Salome heranzutreten, und mit Gewalt mufs er das Grauen überwinden. So hat das dämonische Steinbild mit den kalten, unbarmherzigen Augen und den ruhig verschränkten Armen unheimliches Leben gewonnen. Dem oberflächlichen Besucher aber entgeht der dämonische Zauber des Werkes vollständig. Er findet bald dies, bald jenes absurd und unschön und begreift nicht, wie man ein solches Werk bewundern kann. — Ja, sogar das rein sachliche Verstehen wird häufig durch vorzeitiges Vermuten und Verstehenwollen vereitelt. Eine so einfache, klare Komposition wie der Wittelsbachbrunnen in München wird häufig gerade von Gelehrten und kenntnisreichen Personen falsch aufgefafst, weil sie sich eine sofortige Deutung der symbolischen Figuren nicht versagen können, anstatt das Werk erst auf sich wirken zu lassen und gründlich zu betrachten. Der Brunnen zeigt eine Gigantengestalt, die mit weit zurückgelegtem Arm einen gewaltigen Felsblock auf den Beschauer zu schleudern scheint, und eine mild lächelnde weibliche Figur, die uns eine Schale kredenzt. Wir haben vor diesem Werke schon sehr viele scharfsinnige, mythologische Erklärungen der beiden Figuren gehört! Und schliefslich ist die Sache doch recht einfach. Jeder wird empfinden, dafs die männliche Gestalt einen schreckhaften und furchtbaren Eindruck macht, während die weibliche Figur den Eindruck der Güte und des Wohlwollens hinterläfst. Da wir nun aufserdem vor einem Brunnen stehen, so liegt es doch wirklich nahe genug, in den beiden Gestalten die beiden wesentlichen Kräfte des Wassers verkörpert zu sehen: die vernichtende, fürchterliche Gewalt des entfesselten Elements und die segnende, beglückende Kraft der Quelle und des friedlichen Wasserlaufes.

Das ruhige Aufnehmen wird somit jedem normal beanlagten Menschen die Wirkung, das innere Wesen des Kunstwerkes empfinden lassen und ihm dadurch zum Kunstgenusse verhelfen. Eine besondere Kenntnis der Anatomie, Perspektive und anderer Hilfswissenschaften ist dabei nicht nötig. Das Ausschlaggebende ist einzig des Beschauers Bildung im allerweitesten und edelsten Sinne des Wortes. So dürfen wir wohl die Behauptung wagen, dafs jeder gebildete Mensch, welcher Gesellschaftsstufe er auch immer angehören mag, befähigt ist, wirkliche Kunstwerke zu erfassen und zu geniefsen, natürlich jeder nach seinen Kräften. Man vergesse nie, dafs ein Kunstwerk auch etwas von uns will und fordert, und so wird, wie Georg Hirth sagt, »der am raschesten

Digitized by Google

und sichersten zum Kunstverständnis gelangen, der den besten Willen dazu mitbringt. Mit vorgefafsten Meinungen, mit feierlichen Deklamationen über das, was die Kunst soll, ist hier gar nichts zu erreichen.« Volles Verständnis für alle Zweige der Kunst ist natürlich eine sehr seltene Gabe, und es ist wohl möglich, dass ein Kunstfreund ein feines Urteil über figürliche Werke sich erringt, während ihm das Gebiet der Landschaft in seinem innersten Wesen unverständlich bleibt; ebenso, wie ein Musikfreund ein trefflicher Mozartkenner sein kann, während es ihm vielleicht nicht gelingt, ganz und voll Chopins Gröfse und Tiefe zu begreifen. Hat doch selbst ein Goethe, der ja ein feiner Kenner der Antike war, in Bezug auf neuere Kunst ein häufig sehr ungerechtes und wenig treffendes Urteil besessen. Diese Bedenken sollten uns bescheiden machen.

Nichts ist daher bei Betrachtung von Kunstwerken weniger am Platze, als eine vorschnelle und deshalb oberflächliche Kritik. Nichtsdestoweniger ist die Sucht, sofort Kritik zu üben, aufserordentlich verbreitet und wohl durch die grofsen Ausstellungen grofsgezogen worden. Denn für die Mark Eintrittsgeld glaubt sich das Publikum das Recht erworben zu haben, unbarmherzig über ein paar hundert Kunstwerke herzufallen. Eine doppelte Unart ist dies, wenn das Kritisieren, unbekümmert um andere Besucher, in lautem Tone geschieht. Niemand, selbst der ausübende Künstler nicht, kann auf den ersten Blick über ein Bild und noch weniger über ein plastisches Werk urteilen. Dilettantenarbeiten erkennt dagegen der Geübtere an gewissen Fehlern sofort. Vorsicht und Zurückhaltung sind aber namentlich da nötig, wo wir den Künstler offenbar nicht verstehen. Es ist doch leicht möglich, dafs der unverstandene Künstler, über dessen Werk wir verzweifelnd die Hände zusammenschlagen möchten, nicht geistlos und überspannt ist, sondern dafs uns nur seine Sprache fremd, oder noch fremd ist, dass wir vielleicht etwas in dem Werke suchen, was der Künstler überhaupt nicht angestrebt hat. Jeder Mensch hat einmal eine Zeit, in der ihm vielleicht Wolffs »Lurlei« weit über Goethes »Faust« zu stehen scheint! Ganz falsch wäre es ferner, gerade die Werke, die sofort der Menge gefallen, für besonders ausgezeichnete Arbeiten zu halten. Gerade die Werke, die absolut nicht zur Kritik herausfordern, die den Kunstanschauungen der Menge angepafst sind, sind eben meist keine wirklichen Kunstwerke. Die Historie von Apelles und dem Kriegsgotte ist auch heute noch wahr. Es ist ja eine alte Erfahrung, dafs das wirklich Schöne nicht sofort von der Menge erkannt wird. Böcklin und Feuerbach wurden verlacht; Beethovens Fidelio und Mozarts Don Juan hatten anfänglich keinen Erfolg; und welchen Sturm der Entrüstung Wagners Opern in Paris entfachten, ist noch in guter Erinnerung. Also: Vorsicht im Urteil!

Digitized by Google

Soll denn aber gar keine Kritik geübt werden? Selbstverständlich soll sich auch der Laie sein Urteil bilden, nur besonnen und bescheiden, und er wird nur selten ganz irre gehen, wenn er anders gesunde Augen und ein gesundes Herz hat. Die Darstellung solcher Scheufslichkeiten, wie sie uns beispielsweise Binets »Versuchung des Antonius« vorführt, wird jeden gesund fühlenden Menschen abstossen, so vortrefflich auch das Bild gemalt ist. — Oder betrachten wir einmal Schwenningers bekannte Bilder zu Julius Wolffs Dichtungen und zum »Trompeter!« Da stört kein markiger Strich, keine packende Charakteristik, keine originelle Auffassung, kurz keine Spur von Geist den gemütlichen Betrachter. Hier wird sich dem gesund Empfindenden die Kritik von selbst aufdrängen, und niemand wird verlangen, dafs er auch in solchem Falle sich seines Urteils enthalte, Denn jeder mufs sehen, dafs für diese Margarete die Puderschachtel besser passt als der Stickrahmen, und leichter können wir uns diesen Jung Werner mit der Bartbinde vor dem Toilettenspiegel denken, denn als trinkfrohen, raufiustigen Musensohn. Dafs diese Bilder Backfischen und tanzstundenbesuchenden Jünglingen gefallen, finden wir natürlich, dafs sie auch Männern gefallen, — traurig! Die Vorliebe der jetzigen Zeit für schmachtende Mädchen unter Blütenbäumen in der bekannten faden, süfslichen Mache ist sehr zu beklagen. Da war es vor 10 und 15 Jahren noch besser. Damals waren Grützner, Defregger, Vautier und Kurzbauer »Mode«. Bei der erwähnten Afterkunst, die dem nach fader Süfslichkeit verlangenden Publikum huldigt, da ist Kritik und scharfe Abwehr am Platze. Mufs es nicht jeden Verständigen empören, wenn er sieht, wie die grosse Menge vor jenen sentimentalen Machwerken förmlich in Bewunderung schwelgt und gleichzeitig die gesamte moderne Kunst hochnäsig als Geschmier und Blödsinn bezeichnen möchte! Warum? Weil man zu bequem ist; weil man nicht begreifen will, dafs das Kunstwerk auch etwas von uns verlangt, nämlich ein liebevolles Nachfühlen dessen, was das Herz des Schöpfers beseelt hat. — Es soll sich also der Kunstfreund wohl sein Urteil bilden und dieses auch ungescheut aussprechen, wenn er es für nötig findet; nur meine er nicht, gleich den gelehrten, unfehlbaren Kunstkritikus spielen zu müssen. Nicht »Kritisieren«, sondern »frohes Geniefsen« heifst die Losung im Reiche der Kunst.

Ein anderes beklagenswertes Hindernis dürfen wir nicht unerwähnt lassen. So absurd es im ersten Augenblick auch klingen mag: Wir Bücher- und Stubenmenschen haben das Sehen verlernt! Dies bezieht sich sowohl auf die Form, als auch auf die Farbe. Mit Rücksicht auf die moderne Malerei wollen wir hierbei der Farbe besondere Aufmerksamkeit schenken. Der Farbensinn ist eine Gabe der Natur, und subjektive Empfindungen und

Digitized by Google

Stimmungen spielen bei ihm eine grofse Rolle. Koloristische Begabung kann ausgebildet werden, aber wohl nie ist die völlig mangelnde durch Studium zu ersetzen. Rezepte für schöne Farbenzusammenstellungen thun es nun einmal nicht! Zwar kann man fast in jeder Farbenlehre lesen, dafs zu jeder Farbe einfach die Komplementärfarbe am besten pafst, und es giebt Leute, die deshalb eine Zusammenstellung von Rot und Blau tadeln zu müssen glauben. Aber das ist eben papierene Weisheit! So einfach ist denn doch die Sache nicht! Das lehrt schon die Natur. Niemand wird die blaue Enziane auf dem Rasengrün häfslich finden, trotzdem sich hier der gütige Schöpfer offenbar in der Komplementärfarbe vergriffen hat. Komplementärfarben geben nur die stärkste Wirkung, ob auch immer die schönste, ist eine andere Frage. Wo es sich um Organisches, um Leben handelt, da sind solche einfache Rezepte, solche apodiktische Wahrheiten immer trügerisch; die sind in der Mathematik zu Hause. In Kunst und Leben giebt es immer noch ein paar Wenn und Aber. Also dem Auge folgen und nicht einem Lehrsatze! Wir möchten an diesem kleinen Beispiele gleichzeitig zeigen, wie es im Grunde mit der billigen Weisheit der Leitfäden und kurzen Anleitungen bestellt ist, die uns auf wenig Seiten die Merkmale aller Kunstepochen und Stilarten sonnenklar darlegen, so dafs wir die ganze Kunstwissenschaft am Schnürchen haben. Sobald aber der gewissenhafte Schüler solcher Werkchen vor einem Kunstobjekte steht, passen die schönen Lehr- und Leitsätze bald hüben und bald drüben nicht, bis endlich die ganze billige Weisheit wie ein Kartenhaus zerstiebt.

Es hat eine Zeit gegeben, in der eine Vorliebe für matte, gebrochene Töne gleichbedeutend mit edlem Farbensinn war, wo sich kein Landschafter getraute, eine wirklich grüne Wiese oder einen grünen Baum zu malen. Das Laub mufste eben einen vornehm stumpfen oder abendlich warmen Ton haben. Man sehe sich nur Landschaften älteren Datums an! Heute ist es kein Verbrechen mehr, eine Farbe in ihrer vollen Kraft und Frische einzusetzen. Wenn hierbei einige Heifssporne zu weit gehen, oder — um vorsichtig zu sein — zu weit zu gehen scheinen, so ist es eben das Schicksal jeder lebenskräftigen neuen Strömung, dafs sie über das erstrebte Ziel hinausschiefst. Im Anschlufs hieran sei bemerkt, dafs man mit Bemerkungen über das Kolorit wiederum recht vorsichtig sein mufs, Dies gilt zunächst in Bezug auf die Darstellung von Unbekanntem. Wer das tiefe Blau der Alpenseen, die unheimlich lichte Färbung des Grün bei einem Hochgewitter, die blauschwarze Färbung des Seewassers im Sturm, das jähe Aufblitzen der weifsen Wellenkämme nicht gesehen hat, der läuft eben leicht Gefahr, das richtig Dargestellte für unwahr oder doch übertrieben zu halten.

Aber auch unsere heimische Landschaft und die Gegenstände

Digitized by Google

um uns zeigen oft Farben, über die wir merkwürdigerweise erst dann staunen, wenn wir sie im Bilde dargestellt sehen!

Betrachten wir beispielsweise ein Glas mit einigen gelben und rosafarbenen Rosen! An diesen erblicken wir zunächst den vollen gelben oder rötlichen Ton, die Lokalfarbe wie der Künstler sagt. Fassen wir jetzt die Schattenpartieen ins Auge und wägen ihren Farbenton ehrlich gegen den Hintergrund ab, so werden uns die Schattenflächen der gelben Rosen vielleicht grünlich, die der rosafarbenen vielleicht in einem feinen Violett erscheinen. Diese Veränderungen der Lokalfarbe durch die Beleuchtung wollen dem Laien meist durchaus nicht in den Kopf. Unser Auge prüft meist nur den Lokalton und giebt sich mit diesem zufrieden. Die Nebentöne sehen wir nicht, oder — wollen wir nicht sehen. Unsere Rosen sehen eben rosa und gelb aus! Wie kann da ein Künstler so thöricht sein und die beschatteten Blätter grünlich oder violett malen! Der Verstand betrügt das Auge. — Ebensowenig will es dem, der nicht sehen gelernt hat, in den Kopf, dafs jenes ferne Gebüsch blau aussehen soll; — nicht nur bläulich, nein, intensiv blau; — oder, dafs die Schattenflächen in dem Gesichte einer blassen Dame grünlich, in einem rosigen Antlitze dagegen bei entsprechender Beleuchtung entschieden violett aussehen sollen. Es fällt dem Laien natürlich kaum jemals ein, sich über die Farbenwerte seiner Umgebung ehrlich Rechenschaft zu geben. Deshalb frappieren ihn selbstverständlich auch nur besonders merkwürdige und aufsergewöhnliche Beleuchtungseffekte. Die Tag für Tag wiederkehrenden und ihn allstündlich umgebenden Farbenwunder beachtet er nicht. Fallen sie ihm aber doch hier und da auf, so kann er natürlich nicht sagen: »Diese Rose, der Baum oder diese Schatten im Antlitze sind richtig.« Auf dem Bilde sieht er die bunten Farbenflecke greifbar vor sich und wundert sich nicht wenig über die überspannten Maler, die es heutzutage giebt. Wollte er aber nur die Augen öffnen und sich nicht durch den Verstand betrügen lassen, der ihm die Lokalfarbe, die wirkliche Farbe des Dinges einreden will, so würde er auf Schritt und Tritt die wunderbarsten Farben beobachten können, namentlich bei Beginn der Dämmerung. Wir müssen noch bemerken, dafs Gegenden mit reiner Luft diesen Beobachtungen viel günstiger sind als grofse Städte und Fabrikbezirke, wo die rauchgeschwängerte Luft alle Farben abstumpft und ins Schwärzliche zieht.

Gerade der modernen Malerei aber ist es eigentümlich, dafs sie die Veränderungen der Lokalfarbe durch Luft und Licht in weitgehender Weise berücksichtigt und dadurch eine viel gröfsere Naturwahrheit und vor allem eine ganz bestimmte, beabsichtigte Stimmung erreichen kann und auch thatsächlich erreicht. Die ältere Malerei machte der oberflächlichen Anschauungsweise der

Menge gewisse Konzessionen, indem sie der Farbe weit weniger Recht einräumt. Mit der Befreiung aus dem Banne alter Tradition geht die Eroberung ganz neuer Stoffgebiete Hand in Hand. Man malte früher fast alles in scharfer Beleuchtung, womöglich in Abendstimmung, welche die einzelnen Partieen des Bildes klar hervortreten liefs. Portraits und figürliche Sachen hielt man ebenfalls möglichst in warmen, braunen Tönen und in dem scharfen Lichte des Ateliers. Jetzt sagt der Künster: Warum soll ich eine Landschaft nicht auch im kalten Lichte eines trüben Tages, in der schwülen Mittagsglut des Hochsommers, in dem dämmerigen Lichte des ersten Morgengrauens, warum soll ich eine Winterlandschaft nicht im leuchtenden Sonnenschein malen? Der Künstler, der sich an solche Aufgaben wagt, kann freilich leichter einmal scheitern, als der Maler, der sich hübsch an die alte, erprobte Skala hält. Für diesen ist ein völliges Mifslingen fast ausgeschlosssen. Der Maler der älteren Richtung machte es dem Beschauer leicht, indem er ihm die Natur in ihrer klarsten, entsprechendsten Stimmung vorführte. Der moderne Maler vermeidet diese meist absichtlich, um sein Können selbständig an anderen Problemen zu versuchen, die weniger einfach, weniger einschmeichelnd, aber wohl nicht weniger schön sind. Während daher die ältere Malerei meist durch das wirkte, was sie darstellte, will die neuere Richtung mehr durch die Art und Weise wirken, wie sie das Objekt darstellt. Wenn z. B. Karl Bantzer eine besonnte Wiese mit einigen Stämmen darstellt, so sind es nicht Gras und Bäume, was er der Darstellung für wert gehalten hat, sondern das Flimmern der Sonne auf den tausend Halmen, das Spiel der Schatten auf dem Wiesengrunde und das Zittern der sonndurchglühten Atmosphäre. In einem älteren Ausstellungskataloge liest man etwa: Blick auf Trier, Moselufer bei Koblenz, die Fälle von Tivoli, Partie am Kochelsee u. s. w. Ein Blick in den vor uns liegenden Katalog der Münchener Secession zeigt uns dagegen hauptsächlich Benennungen wie folgende: Wolkenschatten — Der Teich — Frühsonne — Schön Wetter nach schwachem Winde — Drohender Schauer. Viele Kunstfreunde lassen sich durch die Einfachheit der Motive abstofsen und ärgern sich, dafs die modernen Landschaften nichts »vorstellen«. Für solche, die in der Natur draufsen auch nur Bäume, Gras und Steine sehen, ist die moderne Kunstweise nichts. Sie ist verwachsen aus einem ganz innigen, intimen Verhältnis zur Natur und setzt bei dem Beschauer einen feinen Natursinn und Freude an der Natur und ihrer Darstellung voraus. Dafs die modernen Ausstellungen, wie schon erwähnt, häufig Beispiele gescheiterten Könnens bieten, wird niemand ableugnen können, noch wollen. Ebensowenig wird man in Abrede stellen, dafs mancher seichte Kopf durch wahnsinnige Sensationsstücke unter der Fahne der »Modernen« sich den Stempel der Genialität zu geben sucht.

Digitized by Google

Nach unserer Meinung sind aber drei schlechte Bilder und ein wirklich gutes immer noch besser als vier mittelmäfsige! — Wer ein Werk vorurteilslos und liebevoll betrachten gelernt hat, dem werden gute moderne Bilder auch gar nicht so seltsam erscheinen. Er betrachtet eben nur das Ganze, die Wirkung. Auf diese allein kommt es an. Die einzelnen roten, blauen und gelben Farbflecken gehen den Beschauer überhaupt nichts an. Sein Standpunkt mufs selbstverständlich auch soweit vom Bilde entfernt sein, dafs die Spuren der Technik zu Gunsten der beabsichtigten Wirkung verschwinden. Wer ein zu scharfes Auge besitzt, wird sogar gut thun, nur durch den schmalen Spalt der halbgeöffneten Lider zu sehen, damit ihm die Schärfe seines Auges nicht die Gesamtwirkung störe. Die einzelnen Farbentöne zu betrachten, führt zu ganz falschen Ergebnissen. Das ist Sache des Fachmannes, den hauptsächlich die Mittel interessieren, durch welche die Wirkung hervorgebracht ist. — Aus demselben Gesichtspunkte mufs man auch die Technik beurteilen. Weder eine glatte, ausgeführte Malweise, noch ein rauher, pastoser Farbenauftrag sind an sich richtig oder falsch. Auf die Wirkung kommt es an. Ist diese voll erreicht, so ist auch kein Einwand gegen die Technik zu erheben. Dem Künstler mufs die volle Freiheit in der Wahl seiner Mittel bleiben.

Wäre es denn aber nicht richtiger, wenn der Maler so malte, wie das Publikum es wünscht? Er malt ja nicht für sich, sondern für das Publikum! Nun, das wäre etwa ein passender Standpunkt für einen Geldprotzen, der da meint, für sein Geld eben alles haben zu können, wie er es wünscht. Der Künstler mufs die Menge zu seiner richtigeren und höheren Auffassung erziehen und darf sich nicht den allgemeinen Anschauungen anbequemen, wenn er nicht sofort seines Künstlertums verlustig gehen will.

Es könnte auffallen, dafs wir der Belehrung durch die Kunstwissenschaften noch nicht gedacht haben. Nun, wir sind der Ansicht, dafs der Kunstfreund ihr eingehendes Studium entbehren kann; schon deshalb, weil er es einfach entbehren mufs! Ein oberflächliches Orientieren schadet aber ohne Zweifel viel mehr als es nützt; indem es nicht zum selbständigen Urteil, sondern nur zum Vorurteil führt. Insbesondere ist dies mit der Ästhetik der Fall Wer sich nicht viel, sehr viel mit ihr beschäftigen kann, der wird wenig oder gar keinen praktischen Erfolg von gelegentlichen Streifzügen auf das Gebiet der Ästhetik haben. Er studiert endlose Begriffsbestimmungen des Erhabenen, Schönen, Grotesken und Häfslichen, aber von der Kunst, die er kennen lernen will, spürt er nichts. Ähnlich steht es mit dem Studium von Fachzeitschriften. Auch sie verwirren den Laien mehr, als ihn aufzuklären. Sie sind ja unentbehrlich für den, der sich das lichte Gebiet der Kunst zum besonderen Arbeitsfelde gemacht

hat; wenig fruchtbar aber ist ihr Studium für den Kunstfreund, der wohl eine ehrliche Freude am Schönen besitzt, aber nicht imstande ist, seine ganze Kraft, oder doch wenigstens einen guten Teil seiner Kraft der geliebten Sache zu widmen. Vor allem aber ist es dann nötig, dafs der Studierende viel und Gutes gesehen hat und zwar die Kunstwerke selbst, denn graphische und photographische Nachbildungen geben insbesondere von koloristischen Meisterwerken häufig einen ganz falschen Begriff. Ohne eine genauere Kenntnis der hervorragendsten Strömungen und ihrer charaktervollsten Vertreter ist ein Orientieren kaum möglich, zumal wenn der Studierende nicht das Glück hat, selbst in einer Kunstmetropole zu leben. Fachzeitungen für alte Kunst aber füllen ihre Spalten mit Untersuchungen über Signierung und Registrierung alter Werke, Feststellungen von wichtigen Daten und ähnlichen Dingen, die nur für den Fachmann Interesse haben können. Populär geschriebene Kunstzeitungen, wie die »Kunst für Alle« oder der alle Gebiete der Kunst umfassende »Kunstwart« können dagegen manchen Irrtum beseitigen, manches mühevolle Streben und Suchen abkürzen. — In Bezug auf die Kunstgeschichte könnten wir so ziemlich alles bisher Gesagte wiederholen. Niemand darf von dem blofsen Lesen einer »Allgemeinen Kunstgeschichte« praktischen Gewinn für sein Urteil in Kunstsachen erwarten. Vielmehr werden Halb- und Mifsverstandenes, oder zu allgemein ausgesprochene Wahrheiten mehr schaden als nützen. Doch fehlt es nicht an Leuten, die nach dem Studium einer gröfseren Kunstgeschichte das Kunstverständnis geradezu gepachtet zu haben glauben. Hier ist es klüger, sich ein Spezialstudium zu wählen, für welches der Studierende das nötigste Anschauungsmaterial an Ort und Stelle hat. Bewohner kleiner Städte sind da freilich meist übel daran. Recht interessant und lehrreich sind dagegen gut geschriebene Künstlerbiographien, denn sie sind besonders geeignet, das Interesse zu wecken und ein Bild des wirklichen Künstlerschaffens zu geben. Besonders gewinnbringend ist ihr Studium, wenn sie gleichzeitig für die nötige Anschauung sorgen, wie die von Velhagen und Klasing herausgegebenen; oder, wenn der Studierende selbst wenigstens eine Anzahl der Werke des betreffenden Meisters kennt. Wir versprechen uns, wenn wir unsere Meinung zusammenfassen wollen, nur dann Gutes von dem Studium der Kunstlitteratur, wenn es unterstützt von reicher Anschauung und mit der nötigen Gründlichkeit geschehen kann.

Möchten unsere einfachen Ausführungen dazu dienen, hier und da einen Irrtum oder ein Vorurteil zu beseitigen; möchten sie namentlich ein klein wenig mit dazu verhelfen, dafs die ernsten Bestrebungen der modernen Kunst nicht nur in einer kleinen Gemeinde, sondern in immer weiteren Kreisen des deutschen Volkes gerechte Würdigung und Unterstützung finden. Ganz be-

Digitized by Google

sonders erfreulich aber wäre es, wenn gerade die Erzieher und Lehrer des Volkes bei dem kraftvollen Ringen nicht zu den unbeteiligt Fernstehenden gehörten. Möchte unser Stand, der ein so hervorragendes Interesse für die Tonkunst zeigt, in einer Zeit, die immer entschiedener in das Zeichen der bildenden Künste tritt, auch diesem idealen Gebiete, mehr als es bisher wohl geschehen ist, lebhaftes Interesse und warme Teilnahme entgegenbringen!

II.

Präparationen zur deutschen Geschichte.

Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet von

R. Staude und **A. Göpfert.**

Die Zeit der Herrschaft Napoleons über Deutschland.

Dritte Einheit.[1])

Vergebliche Versuche, Napoleons Joch abzuschütteln.

1. Schill.

Ziel: Wie ein preussischer Husarenmajor das Vaterland befreien will.

I. Ein Husarenmajor!? Wie hätte das geschehen können? Erinnerung an den glücklichen Volkskampf in Spanien. Der kühne Mann hat wohl gedacht, er könnte eine Volkserhebung hervorrufen. Er fühlte grenzenlose Erbitterung gegen den französischen Gewaltherrscher und ebenso grenzenlose Liebe zu König und Vaterland, und so, dachte er, fühlte das ganze Volk. Darum, so meinte er, bedürfe es nur eines Zeichens, um ganz Preussen, vielleicht ganz Deutschland zu den Waffen zu rufen.

Hatte der Husarenmajor wohl recht mit seiner Meinung vom Volke? — Ja: Erbitterung des Volkes über die Beraubung durch die Franzosen (Länderraub, Kontributionen, Verwüstungen etc.), über die Plage der Kontinentalsperre; Erinnerung an Palm etc.; und die Liebe zu König und Vaterland war durch die letzten

---

[1]) In der 1. Einheit wird das Thema: »Napoleon unterwirft sich Deutschland«, in der 2. Einheit »Preussens Wiedergeburt« behandelt. Die hier mitgeteilte Präparation über die 3. Einheit ist mit Erlaubnis der Verfasser dem 5. Teile des bekannten Werkes entnommen (»Vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart«. Preis 3,20 Mk. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1898).

Bemühungen Friedrich Wilhelms III. und seiner grossen Minister um das Volk neu gestärkt worden.

Ob der Befreiungsversuch gelingt? — Wenn das ganze Volk sich erhebt wie in Spanien, wenn der Anführer so tapfer und klug handelt wie einst Armin gegen die Römer, so scheint die Möglichkeit vorhanden zu sein. Freilich ist auch die grosse Macht Napoleons zu bedenken.

Zusammenfassung.

IIa. »Das Lied vom Schill« von E. M. Arndt.

Nach diesem Gedicht erzählen die Schüler die Geschichte Schills.

Veranlasst durch die Frage, dass doch nicht jeder Husarenmajor solch kühne That wagen konnte, wird ergänzt, wie sich Schill bei der Verteidigung Kolbergs (Gneisenau, Nettelbeck) durch verwegene Tapferkeit einen glänzenden Ruf erworben hatte, dafs er vom König belohnt und ausgezeichnet worden war und von den Berlinern schwärmerisch verehrt wurde.

Aus der Stelle »ihn sendet kein Kaiser, kein König aus«, wird gewonnen, dafs der König von Schills Vorhaben nichts wufste.

IIb. Vertiefende Betrachtung.

1. Wie gefällt euch Schill und seine That? — Die Schüler werden ihre ungeteilte Bewunderung äufsern.

2. Wie kam es, dafs das kühne Unternehmen mifslang? — Das Volk schlofs sich nicht an, denn die Deutschen lassen sich nicht so leicht zu raschem Handeln fortreifsen wie die Spanier, und die Furcht vor Napoleon wirkte lähmend.

3. Wie hat wohl Friedrich Wilhelm III. die That Schills beurteilt? — Nach Äufserungen der Parteinahme für Schill und gegen den König, weil er den tapferen Offizier nicht unterstützt habe, werden doch die Schüler bei genauerem Überlegen zu der Einsicht kommen, dafs Friedrich Wilhelm III. gar nicht anders konnte, als das Unternehmen mifsbilligen, das er als eine »unglaubliche That« kennzeichnete. Was sollte werden, wenn jeder Offizier auf eigne Faust handelte? Da hatten die Franzosen leichtes Spiel und konnten jeden einzelnen Heeresteil leicht überwinden. Einigkeit nur macht stark, und die gröfste Einigkeit ist beim Heere erforderlich, damit alle Mafsnahmen ineinandergreifen zu einer erfolgreichen Gesamtwirkung. Was aber gethan werden mufs, und wann es gethan werden mufs, das kann der einzelne Soldat, auch der einzelne Offizier nicht ermessen, sondern nur der Höchstkommandierende, der die ganze Sachlage übersieht. Er allein giebt den Befehl zum Handeln, der dann auch unbedingt vollzogen werden mufs. Darum gilt für den Soldaten auch als oberstes Gesetz der Gehorsam, die Hingabe an den Willen des Vorgesetzten (Subordination), und der Ungehorsam (Insubordination) ist das schlimmste Vergehen. Schill verging sich gegen dieses

Digitized by Google

oberste Gesetz, und auch darum konnte aus seinem Handeln nichts Gutes entstehen. Nur der König konnte übersehen, wann die Zeit zum Losschlagen da war. So lange aber das Bündnis Napoleons mit Rufsland bestand, war sie noch nicht gekommen. Denn Preufsen war zwischen zwei Verbündeten eingekeilt und mufste im Falle des Mifslingens völlig zu Grunde gehen. Der König konnte also nicht alles auf einen Wurf setzen. Er konnte nichts anderes thun, als alles für den zu erwartenden und zu erhoffenden Freiheitskampf aufs beste vorbereiten, seine Kräfte sammeln und sparen. Die Voreiligkeit Schills aber beraubte den König und das Vaterland eines trefflichen Regiments und eines hervorragenden Offiziers, der im bevorstehenden Kampfe vielleicht noch Grofses hätte leisten können.

4. Von alledem steht aber doch gar nichts in unserem Gedicht? — Der Dichter sieht nur die Liebe zu König und Vaterland, er sieht nur die Kühnheit, Tapferkeit und Todesverachtung und das Unglück des Helden. Der Dichter lehrt uns, dafs wir Schill und seine That nicht nur mit kaltem Verstande beurteilen und verurteilen dürfen, sondern aus jener aufgeregten Zeit, aus dem drückenden Gefühl der Schmach, aus dem Hafs gegen den fremden Gewaltherrscher heraus verstehen und entschuldigen müssen; er lehrt uns auch, dafs die That Schills nicht umsonst geschehen war, denn gar manchem wurde er im rechten Kampfe ein leuchtendes Vorbild.

2. Andreas Hofer.

Ziel: Wie ein Wirt in Tirol sein Vaterland befreit.

I. Tirol war nach der Schlacht bei Austerlitz von Napoleon an Bayern geschenkt worden.

Lage des Landes, seine Beschaffenheit, Charakter seiner Bewohner, die Hauptflüsse und Hauptstädte.

Ein Wirt? — Er mufs ein tapferer Mann gewesen sein, voll Vaterlandsliebe, jedenfalls von dem heifsen Wunsch beseelt, dafs Tirol wieder unter die Herrschaft des angestammten Fürstenhauses, wieder zu Österreich kommen möchte. Er mufs aber auch in grofsem Ansehen gestanden haben bei seinen Landsleuten, sonst wären sie ihm nicht gefolgt, und allein konnte er doch Tirol nicht befreien.

Mutmafslicher Verlauf. — Die Tiroler werden unter Anführung des Wirtes die Bayern und die Franzosen, die den Bayern vielleicht zu Hülfe eilten, geschlagen und vertrieben haben, unterstützt durch ihre genaue Bekanntschaft mit Weg und Steg, mit Berg und Thal.

Was wird Napoleon nach der Befreiung des Landes gethan haben? — Er hat ein neues Heer gesandt, aufs neue die Unter-

Digitized by Google

werfung versucht. Falls er gesiegt hat, wird er wohl ein hartes Strafgericht verhängt haben, besonders über den Wirt.

IIa. »Andreas Hofer« von Jul. Mosen.

Es war also Napoleon gelungen, Tirol wieder zu unterwerfen und Hofer, den Besitzer des Wirtshauses am Sand im Passeyr, den Führer der Tiroler, gefangen zu nehmen.

Die Geschichte Hofers wird nun im Zusammenhang erzählt und kann selbstverständlich vom Lehrer vielfach ergänzt werden, z. B. durch die Erzählung von der Verräterei, die Hofers Gefangennahme ermöglichte.

Zusammenfassung: Andreas Hofer.

IIb. Welches Gefühl hat man bei der Geschichte Andreas Hofers? — Mitleid, denn der Sandwirt war fromm, tapfer, treu gegen seinen Kaiser und sein Vaterland. Darum bedauern wir seinen Untergang. Doch wenn man das Gedicht genau ansieht, so erscheint er nicht als ein Besiegter, sondern stolz wie ein Sieger. Die unterjochten Völker waren um ein Vorbild, um einen Märtyrer reicher.

Nunmehr wird die Geschichte Hofers in Verbindung gebracht mit dem österreichischen Krieg im Jahre 1809:

Wie konnte aber, werden die Schüler fragen, ein einfacher Wirt in Tirol glauben, er könne Tirol auf die Dauer von Napoleon befreien, da doch Tirol auf allen Seiten von dem Feinde angegriffen werden konnte? Das war in Spanien etwas anderes, dort konnten die Franzosen nur von Norden her angreifen, vom Meere her aber wurden die Spanier von den Engländern unterstützt. — Hofer hätte seine Landsleute nicht zum Kampfe aufgerufen, wenn er nicht auf die Hülfe seines Kaisers sicher gezählt hätte.

3. Die Erhebung Österreichs im Jahre 1809.

Ziel: Wie der Kaiser von Österreich mit Napoleon Krieg führt.

I. Warum wohl? — Der österreichische Kaiser wollte aus der unwürdigen Lage herauskommen, nur nach des französischen Kaisers Willen zu handeln. Er wollte seine frühere Macht wiedergewinnen; er wollte Tirol zurückgewinnen. Er fürchtete auch jedenfalls noch tiefer von dem Gewaltherrscher gedemütigt zu werden, wenn er nicht beizeiten vorbaute.

Was können wir vermuten über den Zustand Österreichs, zumal seiner Armee? — Da der österreichische Kaiser einen neuen Krieg mit dem gewaltigen Feldherrn der Franzosen wagt, obgleich er doch 1805 trotz des russischen Beistandes, der jetzt fehlt, von ihm besiegt worden war, so mufs wohl seit jener Niederlage der österreichische Staat und das österreichische Heer so ähnlich wie in Preufsen neu gekräftigt worden sein.

Digitized by Google

Worauf hofft wohl der Kaiser von Österreich? — Auf die Tapferkeit seines Heeres, auf die Liebe seiner Unterthanen; auf den Hafs der Deutschen und vielleicht eine Erhebung ganz Deutschlands gegen Napoleon, hervorgerufen durch das Beispiel Spaniens; und gewifs auch darauf, dafs die französischen Heere in Spanien zu kämpfen hatten und nicht gegen Österreich verwandt werden konnten.

Wer wohl siegen wird? — Wenn wir an die Unterdrückung unseres Vaterlandes, an die gewaltthätige Regierung des Franzosenkaisers denken, so müssen wir wünschen, dafs die Österreicher siegen, aber das Talent und die Macht Napoleons läfst diesen Sieg sehr zweifelhaft erscheinen.

Was wird das österreichische Heer thun, was Napoleon? — So rasch wie möglich vorrücken. Die Österreicher vielleicht nach Bezwingung der Bayern, Württemberger, Badenser bis zum Rhein, so dafs diese Rheinbundstaaten Napoleon nicht unterstützen können.

Zusammenfassung.

II a. Leider rückten die österreichischen Heere nur langsam vor, Napoleon aber um so rascher. Er war schon in Süddeutschland, als die Österreicher gerade in Bayern einrückten. — Die süddeutschen Heere müssen mit Napoleon gegen die Österreicher marschieren.

Die Österreicher werden geschlagen. — Sie müssen zurückgehen nach Wien zu.

Napoleon dringt bis Wien vor. In der Nähe von Wien kennt ihr ein Schlachtfeld. — Marchfeld 1278.

Dort kommt es zu zwei Schlachten. In der ersten (bei Aspern) wird Napoleon besiegt. Aber die Österreicher sind darüber so verwundert, dafs sie den Sieg nicht ausnutzen, so dafs Napoleon (bei Wagram) bald darauf einen Sieg erringen kann. Der österreichische Kaiser verliert den Mut. — Napoleon diktiert wieder den Frieden, und der Kaiser mufs Napoleon in allem zu Willen sein.

Österreich mufs unter anderem die Küstenländer an Frankreich abtreten. — Die illyrischen Provinzen.

Zusammenfassung: Österreichs vergebliche Erhebung gegen Napoleon im Jahre 1809.

IIb. Wie kommt es, dafs Österreich unterliegt? — Das Heer rückt anfangs zu langsam vor, so dafs die süddeutschen Staaten nicht abgehalten werden, sich an Napoleon anzuschliefsen, und nutzt später nicht einmal den Sieg aus. Die Heeresleitung ist also schlecht; das wird um so deutlicher einem solchen Gegner gegenüber. Da half alle Tapferkeit der Soldaten, durch die trotz der schlechten Leitung ein Sieg errungen wurde, nichts. Das hätte auch der österreichische Kaiser bedenken müssen und

Digitized by Google

hätte darum besser gethan, den Krieg noch zu vermeiden, bis er sicherer auf Sieg hoffen konnte. Jedenfalls waren die Überlegungen Friedrich Wilhelms III. (s. oben) richtiger.

III. Vergleichende Zusammenstellung.

1. In welchem Zusammmenhang stehen die drei Begebenheiten, die wir zuletzt gehabt haben? — Nicht nur Hofer, sondern auch Schill hoffte auf den Sieg Österreichs, und hierauf sich verlassend, schritten sie zur That. Österreich beginnt den Krieg, Andreas Hofer befreit Tirol, Schill rückt von Berlin aus; die Österreicher werden aber besiegt und ziehen sich nach Wien zurück. Die Nachricht davon hält natürlich auch die übrigen Deutschen, die vielleicht zur Erhebung gegen Napoleon bereit waren, ab, ihr Vorhaben auszuführen, und hilft so mit, dafs Schills Unternehmen mifslingt. Nachdem dann die Österreicher endgültig ihre Sache verloren gegeben hatten, konnte auch Hofer Tirol nicht mehr gegen die Übermacht, die nun von allen Seiten herandrängte, halten. Tirol wurde erobert, Hofer gefangen genommen und erschossen. Zu dem Verluste Tirols kam nun für den österreichischen Kaiser auch noch der Verlust der Küstenländer hinzu.

2. Vergleicht den Tod Hofers mit dem Schills und seiner Helden! — Sie sterben gerne den Tod fürs Vaterland, nachdem sie alles geopfert haben (Ausführung).

IV. Systematische Zusammenstellung.

1. 1809 Österreichs vergebliche Erhebung gegen Napoleon. Andreas Hofer befreit umsonst sein Vaterland Tirol. Schill versucht vergeblich, Norddeutschland zum Aufstand fortzureifsen.
2. »Fürs Vaterland zu sterben ist schön und ehrenvoll«.

V. Anwendung und Erweiterungen.

Was scheint das Jahr 1809 für Napoleons Herrschaft zu bedeuten? — Die Unbesiegbarkeit Napoleons, die vollständige Knechtschaft Deutschlands; doch bei genauerer Betrachtung schon ein Morgenrot künftiger Befreiung.

Zunächst freilich stand Napoleons Herrschaft fester denn je, so dafs der Kaiser von Österreich ihm sogar seine Tochter zur Frau gab. — Napoleon schien nunmehr auch in die Reihe der alten Fürstengeschlechter Europas aufgenommen zu sein.

Napoleon war die Erwerbung der Küstenländer sehr wichtig wegen Durchführung der Kontinentalsperre (Ausführung).

Die Gefühle der Völker? — Dumpfe Betäubung, tiefe Erbitterung. Es wird Rückerts »Geharnischtes Sonett« gelesen.

B. Mitteilungen.

I. Über Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken.

Seit einigen Jahren beschäftigt man sich lebhaft mit der Frage der künstlerischen Erziehung unserer Jugend, d. i. mit der Verwertung der bildenden Kunst für Unterricht und Erziehung. Überblickt man die bisher unternommenen Versuche, in den höheren Schulen Werke der bildenden Kunst für den Unterricht zu verwerten, so zeigt sich, dafs man zuerst bemüht war, nach dem Vorbilde von Lessings Laokoon und in dem kritischen Geiste dieser Schrift plastische und malerische Kunstwerke zu beurteilen. Man hat das Kunstwerk gemessen am Kunstgesetz, man hat z. B. die Darstellung des Transitorischen im Bilde, die Wahl des fruchtbaren Augenblicks, die Verwertung des Häfslichen und dgl. inbetracht gezogen. Später ist man hier und da weiter gegangen und hat auch kunstgeschichtliche Belehrungen eingeführt, indem sie in die Unterrichtsfächer eingeflochten oder neben dem üblichen Unterricht in besonderen Veranstaltungen geboten wurden. Beide Arten der Betrachtung, die kritische und die historische, werden neuerdings von Lichtwark, Konrad Lange u. a. als ungeeignet für die Jugend und unfruchtbar abgelehnt. Sie verlangen und betreiben nur die Kunstanschauung.«[1]) Derselben Ansicht ist Rud. Menge in seiner »Einführung in die antike Kunst«,[2]) der die Plastik der Alten bereits ganz nach dem Grundsatz der Kunstanschauung behandelt, während ihn andere jetzt auch für Gemälde fordern und anwenden. Auch bei der Bilderbetrachtung kann in der Hauptsache nur das anschauliche Verständnis in Frage kommen; dabei ist selbstverständlich, dafs ungewollt auch etwas für das historische und kritische Verständnis geschieht.

Rausch hat in dem genannten Aufsatz mit Recht darauf hingewiesen, dafs für solche Bestrebungen des Unterrichts leider kein geeignetes Hilfsmittel vorhanden ist. Es fehlt ein Buch, in dem die ausführlichsten und besten Beschreibungen klassischer Bilder unter Verzicht auf alles kunstgeschichtliche und biographische Beiwerk ausgehoben oder durch bibliographische Nachweise und Inhaltsangaben vertreten sind. Eine solche Sammlung würde Lehrenden und Lernenden gerade das geben, worauf es ankommt, und würde verhüten, dafs über die Hauptsache, die Kunstwerke selbst, viel weniger gesprochen wird als über das kunst-, kultur- und lebensgeschichtliche Beiwerk.[3]) Ferner sollten — meint Rausch — Versuche zweckmäfsiger Bildererklärungen, die im Dienste der ästhetischen Erziehung unternommen werden, als Lehrproben veröffentlicht werden, weil solche Vorbilder wertvoll sind für alle diejenigen, die in gleicher Richtung thätig

---

[1]) Rausch-Halle in den »Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien etc.« von Fries und Menge, Heft 53, (Halle, Waisenhaus) S. 100.

[2]) Leipzig, E. A. Seemann.

[3]) Lehrproben etc. S. 76.

Digitized by Google

sind, und zugleich auch für solche, die bisher solchen Bemühungen ferner standen und sich so auf neue Möglichkeiten hingewiesen sehen. Schneller als man erwarten konnte, ist der zuletzt ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gegangen. Prof. Dr. Alfred Lichtwark, Direktor der Kunsthalle in Hamburg, hat eine Schrift unter dem Titel erscheinen lassen: »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse, herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung.«[1]) Dieselbe hat allerdings zunächst Hamburger Verhältnisse im Auge, aber ihre Bedeutung reicht weit über die Kreise der dortigen Schulen und Lehrer hinaus.

Lichtwark ist uns bereits bekannt durch seine 1887 erschienene Schrift: »Zur Organisation der Hamburger Kunsthalle,«[2]) welche zwei Vorträge enthält: »Die Aufgaben der Kunsthalle« und »Die Kunst in der Schule.« Wir haben über dieselben z. Z. an anderer Stelle berichtet. (Ev. Schulblatt 1891). Verf. rechnet zu den Aufgaben der Nutzbarmachung der Kunsthalle auch eine Lehrthätigkeit im engeren Sinne (S. 11) »Besonders am Herzen liegt es uns, die Schulen heranzuziehen. Warum sollen die Schüler der obersten Volksschulklasse oder die Schüler der höheren Schulen von der Tertia aufwärts nicht eben so gut von ihren Lehrern in die Kunsthalle geführt werden, wie in den Zoologischen Garten? Es soll ihnen von den Lehrern eine Reihe der hervorragendsten Bilder eingehend gezeigt und erklärt werden. Sie sollen dabei auf die hingebende Betrachtung aller Einzelheiten der Darstellung geführt werden, sollen die wichtigsten Bilder mit allen Einzelheiten wie ein Gedicht auswendig lernen. Es versteht sich von selbst, dafs für die Lehrer von der Verwaltung der Kunsthalle besondere Einführungskurse gehalten werden (S. 13). Während heutzutage die musikalische Erziehung unentbehrlich erscheint, geschieht für die bildende Kunst fast gar nichts aufserhalb der Schule. In England legt man auf dilettantische Ausbildung in den bildenden Künsten mehr Gewicht (S. 23). Der gebildete Deutsche, der sich in englischer und französischer Gesellschaft bewegt, fällt sofort durch seinen Mangel an Anschauungsvermögen auf. Er ist sozusagen kunstblind. Er sieht nur, was ihm gezeigt wird, und wenn er ein Kunstwerk erblickt, hat er zehn Einfälle, ehe er es einmal ordentlich angesehen hat, und fängt sofort an zu kritisieren. Einer unserer Künstler, der durch seine treffende Ausdrucksweise berühmt ist, Paul Meyerheim, sagte einmal: »Der Deutsche sieht mit den Ohren« (S. 25). Wir müssen dem Schüler Unverlierbares mitgeben, das in ihm weiter arbeitet. Dazu gehört zu allererst die Fähigkeit anzuschauen, die Freude an dem Einfachen, Gediegenen, Sachgemäfsen. Durch die aufmerksame Betrachtung einer kleinen Anzahl von Kunstwerken, die der Schüler ganz in sich aufnehmen mufs, ist sein Interesse zu wecken. Wenn

---

[1]) Zweite Auflage. Mit 16 Abbildungen. Dresden, Gerhard Kühtmann 1898 (143 S.). Preis eleg. geb. 3,50 Mk. Die erste Auflage wurde für die Kreise der Kunsthalle in Hamburg als Manuskript gedruckt und war schnell vergriffen (1897 Hamburg, Lütike u. Wulff, 148 S., 1 Mk.); da die Nachfragen anhielten, erschien die Schrift im Buchhandel. —

[2]) Hamburg, Otto Meifsner.

auch während der ganzen Schulzeit das hohe Ziel nicht darf aus dem Auge verloren werden, so konzentriert sich doch die Hauptaufgabe auf die Zeit vom zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahr. In diesem Alter mufs jedoch für alle Schulen im wesentlichen nach denselben Grundsätzen verfahren werden . . . Es fragt sich, was sollen die Schüler bis zum Alter von fünfzehn Jahren anschauen? Ich glaube, im wesentlichen nur moderne Kunst. Wir wollen, soweit es angeht, das kommende Geschlecht dazu erziehen, dafs es in seiner Zeit lebt und nicht durch krankhafte Vorliebe für die Vergangenheit sich von der Gegenwart abziehen läfst. Aber wir müssen uns auch wieder vor der Einseitigkeit hüten. Der Schüler soll mit Ehrfurcht zu den Werken der älteren Epochen aufsehen. Wir thun bei uns in Hamburg sicher am besten, wenn wir uns an das in öffentlichem Besitz vorhandene Material halten. Das ist wesentlich modern (S. 32). Unser Ziel soll nicht die Mitteilung eines zu memorierenden Stoffes sein, sondern die Ausbildung der Fähigkeit, Kunstwerke anzuschauen. Der Hauptsache nach dürfte der Stoff dem Zeichenunterricht zufallen. Wie weit andere Fächer, etwa der deutsche Aufsatz, an der Verarbeitung teilnehmen, mufs die Praxis ergeben. Wenn sich in der Oberklasse ein rationeller Unterricht in der Heimatkunde einführen liefse, so würde dieser einen wichtigen Anteil zu übernehmen haben« (S. 39).

Nachdem Lichtwark in dem Vortrag »Die Kunst in der Schule«, dem das Obige entnommen ist, die ersten Vorschläge gemacht hatte, sind seit Ende der achtziger Jahre jeden Winter in der Kunsthalle Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken angestellt worden Es wurden mit gröfseren Klassen Gemälde besehen, und die Versuche haben gezeigt, dafs Lichtwarks Vorschläge ohne Schwierigkeit auszuführen sind. Freilich hielt man den Schülern nicht etwa einen Vortrag, sondern sie wurden eingehend ausgefragt über das, was sie selber sahen. Auch Einführungskurse für Lehrer hat man veranstaltet. Von Jahr zu Jahr erweiterte sich der Kreis der Teilnehmer. Als aus ihrer Mitte 1896 die Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule zusammengetreten war, wurde Prof. Lichtwark aufgefordert, eine Anleitung herauszugeben. Da eine theoretische Auseinandersetzung die Hauptsache nicht lehrt, wurde vereinbart, einen Winter lang dieselbe Schulklasse in die Kunsthalle zu führen und die Unterhaltungen aufzuzeichnen. Die Wahl fiel auf die Oberklasse einer höheren Töchterschule mit dem Durchschnittsalter von vierzehn Jahren. Das Ergebnis liegt vor in der oben genannten Schrift: »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« etc. Dieselbe enthält in der Einleitung eine Beschreibung des von Lichtwark angewendeten Verfahrens nach Ziel und Methode und sodann zehn Lehrproben, die dasselbe deutlich machen sollen. Aus jener Einleitung teilen wir zur Orientierung einige Sätze mit. »Wie weit die Fähigkeit des Kindes reicht, ein Werk der bildenden Kunst nachzuempfinden, wann sie beginnt, wie sie sich entwickelt, ist noch ein ziemlich unerforschtes Gebiet.« (S. 21).[1])

---

[1]) Die Frage: »Wie weit sind Kinder fähig, künstlerisch Dargestelltes selbstthätig sich zu deuten?« wurde in Reins pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena er-

Über das Ziel der Hamburger Bestrebungen spricht sich Lichtwark wiederholt aus. Man will das Kind nicht zum Kunstkenner machen. Die Betrachtung soll zunächst das Interesse erwecken und das Kind lehren und gewöhnen, genau und ruhig das einzelne Kunstwerk anzusehen. . . . Das Kind hat reichlich zu thun mit der Beobachtung und Aneignung des sachlichen Inhalts, dessen Bewältigung die Voraussetzung des künstlerischen Genusses bildet« (S. 22). Nicht streng genug können Phrasen und Allgemeinheiten vermieden werden. Beobachtung und immer wieder die elementare Beobachtung mufs den Inhalt aller Kunstbetrachtung bilden, die mit Kindern angestellt wird. Nie darf aus dem Auge verloren werden, dafs es sich für das Kind nicht um Begriff, Wesen und Geschichte der Kunst, sondern ausschliefslich um das einzelne Kunstwerk, höchstens um eine einzelne, fest umrissene Künstlergestalt handelt. Alle Verallgemeinerungen sind mit der höchsten Vorsicht zu behandeln. Meinungen und Ansichten über Kunst mitzuteilen, ist geradezu Sünde, ganz gleichgültig, ob es im Sinne der sog. älteren oder der sog. modernen Richtung geschieht (S. 25). Kunstgeschichte ist in der Schule, wo sie auf eigener Erfahrung des Kindes nicht ruhen kann, direkt schädlich (S. 26). Auf das Kritisieren, diese abscheuliche Angewohnheit, durch die sich die Halbbildung und die Gefühlsroheit unseres Durchschnittspublikums offenbart, kommt der Mensch nicht von selber. Es entsteht aus einem Ansteckungsstoff, der sich in Massenansammlungen Halbgebildeter entwickelt. Das gesunde Kind hat kein Bedürfnis nach Kritik. Es will geniefsen. . . . Die Lust, zu kritisieren und Kritiken zu hören, hat in unserem Jahrhundert die unmittelbare Freude an allen grofsen Erscheinungen der Kunst im Herzen von Millionen und aber Millionen zerstört. . . . Was bei der Betrachtung des Kunstwerkes an Wissen und Erkenntnis nötig wird, sollte stets entwickelt, nie mitgeteilt werden. Das Kind mufs sein Wissen selbst erarbeiten, seine Erkenntnis erleben, nur dann werden sie fruchtbar in ihm und aus ihm zur Wirkung kommen« (S. 28).

Lichtwark will bei seinen Übungen ausschliefslich von Originalwerken ausgehen; erst in den höheren Klassen der Gymnasien dürfen Photographien benutzt werden. Es ist mit der lebenden Kunst, d. h. mit der Kunst unseres Jahrhunderts, anzufangen. Hier sind die wenigsten Voraussetzungen nötig; das Kind versteht unmittelbar. Den Zugang zur alten Kunst soll man sich nicht durch besondere Vorbereitungen erschweren. Die Hauptsache bleibt, dafs das Kunstwerk nicht als Illustration zu einem kunstgeschichtlichen Vortrag oberflächlich angesehen wird, sondern Ausgang und Endziel einer eingehenden Betrachtung bleibt, bei der das kunst- und kulturgeschichtliche Element als möglichst einzuschränkende Zuthat ganz zurück-

örtert. Das Resultat des an Führichs »Leben des verlorenen Sohnes« angestellten psychologischen Experiments ist: »Kinder haben nur eine äufsere, oberflächliche, an Nebendingen und Einzelheiten haftende Auffassung. Den tieferen Sinn des Bildes mufs der Unterricht erschliefsen, die ästhetische Würdigung des Kunstwerkes mufs der Lehrer vermitteln.« Rein, Aus dem pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena VI. Heft, 1895, S. 141. (Verlag von H. Beyer in Langensalza).

Digitized by Google

tritt. Es mufs immerwährend mit dem Auge gearbeitet werden (S. 32). Für die deutsche Jugend müssen die deutschen Meister voranstehen (Schongauer, Dürer, Holbein, Rembrandt, Ostade). Wie unsere germanischen Meister unmittelbar zu Herzen gehen, das haben in zehnjähriger Praxis die Kreise der Hamburger Lehrervereinigung beobachtet und an sich selber in Erfahrung gebracht. Von Gipsabgüssen und Photographien erwartet Lichtwark für die künstlerische Erziehung nicht viel Gutes und sehr grofse Nachteile. Ihre Massenhaftigkeit und Unzulänglichkeit verführt zu oberflächlicher Betrachtung. Es ist ein trauriges Schauspiel, eine Mädchenklasse oder Gymnasialklasse vor einer Aufstellung Photographien der Hauptwerke Raffaels oder Michelangelos zu sehen. Die Flut von Reproduktionen droht die Keime einer künstlerischen Bildung zu ertränken, wo sie sich zeigen (S. 33). Über die Reihenfolge, in der die bedeutendsten der im öffentlichen Besitz vorhandenen Gemälde zu betrachten sind, giebt der allgemeine Gang der künstlerischen Entwickelung Aufschlufs. Wie am Anfang der Dichtung die epische Form steht, so pflegt auch die bildende Kunst zunächst zu erzählen (S. 22). Das erzählende Genrebild wird deshalb am ersten das Interesse des Kindes fesseln. Bei diesen Bildern mufs das Kind lernen, sich ganz genau Rechenschaft zu geben über das, was der Künstler hat ausdrücken wollen. Es ist jede einzelne Gestalt bis in die geringsten Einzelheiten durchzunehmen, jede Bewegung, jede Geste auf ihre Bedeutung zu prüfen. Was dem Erwachsenen selbstverständlich erscheint, ist es für das Kind durchaus nicht. Im Suchen und Finden liegt für dasselbe ein grofser Reiz. »Wie jede Stunde in der Schule mufs auch die Besprechung eines Bildes ein kleines Drama sein und den Reiz der Improvisation haben, bei der alle Kräfte sich frei entfalten. Dies läfst sich, wie überall, nur dann erreichen, wenn der Lehrer den zu verarbeitenden Stoff gründlich beherrscht« (S. 23). Ist der sachliche Inhalt erschöpft, so mufs die Beleuchtung und die Farbe betrachtet werden. Es ist nicht schwer, den Unterschied zwischen direktem Licht, Reflexen und zerstreutem Licht herausfinden zu lassen. Schwieriger ist die Farbe zu behandeln, da hier der Wortschatz noch weniger auszureichen pflegt. Bei Mädchen sind die Schwierigkeiten meist geringer als bei Knaben. Besondere Wichtigkeit ist den Gedächtnisübungen beizumessen. Jedes Bild, das durchbesehen ist, mufs wie ein Gedicht im Gedächtnis haften, nicht nur nach seinem allgemeinen Inhalt, sondern mit jeder Einzelheit.[1] Mechanische Rekonstruktion eines ganzen Bildes ermüdet jedoch leicht, nimmt viel Zeit weg und darf deshalb nicht übertrieben werden (S. 30). Wenn sich bei der Unterhaltung eine Gelegenheit giebt, von irgend einem Punkte aus eine Perspektive auf verwandte Erscheinungen zu eröffnen, die

---

[1]) K. Lange: »Über ästhetischen Unterricht auf dem Gymnasium«, Sonder-Abdruck aus dem Weidmannschen Kalender für die höheren Lehranstalten Preufsens 1895–96, S. 4: »Denn darauf kommt es ja nicht allein an, dafs möglichst viel Stoff von den Augen aufgenommen, der Geist mit möglichst zahlreichen Bildern angefüllt wird, sondern vielmehr darauf, dafs diese Bilder ästhetisch verarbeitet werden, dafs die ästhetische Auffassung den Kindern in Fleisch und Blut übergeht«.

dem Kinde bekannt sind, so soll man zugreifen. »Wie bei allem Unterricht, sollte das Wesen der Einführung in die Werke der bildenden Kunst Fröhlichkeit und Heiterkeit sein. Trockene und pedantische Aufzählung und Auslegung schrecken ab. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich fühlt, sollte von diesem Zweige des Unterrichts die Hand lassen. Ebensogut könnte ein Unmusikalischer Musikunterricht erteilen« (S 28).

Den vortrefflichen methodischen Bemerkungen Lichtwarks folgen zehn Bilderbesprechungen (S. 35—143), den Hauptteil des Buches bildend. Es sind folgende Bilder berücksichtigt: Vautier, Der verlorene Sohn; Runge, Kinderbildnis; Menzel, Rüstungen; Helsted, Der Stadtrat hält Sitzung; Siebelist, Bei der Schularbeit; Gensler, Vater und Mutter Gensler [Paulsen, Hamburgerin vom Anfang des 18. Jahrhunderts]; Kaufmann, Propsteier Fischer [Haideweg]; Ruths, Das Baumhaus [Abenddämmerung; Aumühle]; Kuehl, Strafse beim Teilfeld [bei St. Michaelis]; Lenbach, Kaiser Wilhelm I. — Die Lehrproben sind kein Stenogramm, denn es empfahl sich, früher gewonnene Erfahrungen hier und da hineinzuarbeiten. Doch sind die Antworten der Kinder, soweit dies überhaupt möglich, getreu wiedergegeben. Hie und da ist hervorgehoben, dafs der Wortlaut vorliegt. Die Besprechungen sollen »kein Muster und Vorbild zum Nachahmen, sondern ein Beispiel geben, wie es einer einmal gemacht hat« (S. 15). Sie sollen nicht unvermittelt in die Praxis übertragen werden, sondern wollen Anregung geben.

Wir können nur lebhaft wünschen, dafs Lichtwarks wertvolle »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« dazu beitragen, der bildenden Kunst nicht nur in Hamburg, sondern allüberall in höheren und niederen Schulen einen gesicherten Platz in der Erziehung des kommenden Geschlechts zu erobern, und zwar »dem Unterricht in der Kunstanschauung gegenüber der bisher vorwiegend gepflegten Kunstgeschichte«.

Halle a. S. H. Grosse.

---

2. Emile Lombard und die Société des Etudes Internationales.

Im Dezember 1894 erschien in Paris das erste Heft einer neuen Zeitschrift, die den Titel »L'Etranger« führte. Als Vignette zeigte sie auf ihrem roten Umschlag eine Erdkugel, über der zwei Hände sich drückten, und unter der die Worte standen: Ad augusta per angusta. Das beigelegte Programm sprach sich folgendermafsen über die Ziele der neuen Veröffentlichung aus:

»Jedes Volk, das sich heute von seinen Nachbarn abschliefsen und für sich allein leben wollte, wäre unvermeidlich dem Niedergang, ja dem Untergang geweiht.

Digitized by Google

Je mehr ein Volk sich über das auf dem Laufenden erhält, was bei seinen Nachbarvölkern vorgeht, um so mehr Nutzen wird es aus ihrem Beispiel ziehen, um so mehr werden ihre weisen Reformen ihm dienlich sein, um so mehr wird es ihre Irrtümer vermeiden, um so gröfser und stärker wird es sein.

Unserem Lande zu dienen durch die fortwährende Vergleichung dessen, was im Auslande geschieht, mit dem, was sich bei uns zuträgt; das Werk der Civilisation zu beschleunigen durch das Aufsuchen und Studieren der Fortschritte, die sich um uns herum verwirklichen und so alle unsere Kraft in Frankreichs und der ganzen Menschheit Dienste zu stellen: das ist das Ziel, nach dem unsere Zeitung strebt.«

Getreu diesem Programm bringt die erste Nummer Artikel aus der Presse des In- und Auslandes, namentlich aber des letzteren, über die Tagesereignisse und Tagesfragen, alle in französischer Sprache. Wir heben aus dem Inhalte hervor: »Der Tod Alexanders III. (Prefsstimmen); Der Zar Nikolaus II. (Hamburger Nachrichten); Bekehrung einer deutschen Prinzessin (Neues Wiener Tageblatt); Pariser Industrien (Figaro); Chinesisch-Japanesische Chronik (Times, Tokio); Armer Sohn des Himmels! (Nieuwe Rotterdamsche Courant) u. s. w. Sogar der deutsche Text des »Sangs an Ägir« mit französischer Übersetzung ist in dem Hefte enthalten.

Bei dem reichen und ansprechenden Inhalt war es kein Wunder, dafs die Zeitschrift Anklang fand. Vom zweiten Hefte zeichnete denn auch der Herausgeber nicht mehr mit dem Pseudonym A.-F. Carlier, sondern mit seinem wirklichen Namen Emile Lombard, Professeur agrégé au Lycée Montaigne, Docteur en philosophie de l'Université de Leipzig.

Dieser Pariser Gymnasiallehrer hatte in Deutschland studiert, sich mit deutschem Wesen und deutscher Sprache in vortrefflicher Weise vertraut gemacht und an der Universität Leipzig sogar die philosophische Doctorwürde erworben. Mit etwa 300 Franken, die er sich mühsam dadurch erworben, dafs er französischen Schülern als Führer diente, die ihre grofsen Ferien (2 Monate) zur sprachlichen Ausbildung in Deutschland verbrachten, wollte er zunächst etwas dem Berliner »Echo« Ähnliches gründen, eine Zeitschrift, die die bedeutendsten Aufsätze der europäischen Presse in französischer Sprache bieten sollte. Schon nach einem halben Jahre aber erweiterte Dr. Lombard sein Unternehmen, indem er seine Zeitschrift zum Vereinsblatt einer »Société des Etudes Internationales« umgestaltete. Den Ausgangspunkt dazu bildete ein Aufsatz des Herrn Lavisse in der Revue Bleue, der die Gründung einer »Société d'Etudes Germaniques« anregte. Prof. Bresca in Dresden meinte dagegen, eine Gesellschaft für germanische Studien hätte ebensoviel oder ebensowenig Berechtigung, als eine, die sich mit England, Italien oder Skandinavien befafste: das Richtige sei ein kosmopolitisches Blatt. Diesen gesunden Gedanken verwirklichte Dr. Lombard sofort durch die Gründung der genannten Gesellschaft.

Die »Société des Etudes Internationales« verfolgt den Zweck, die Völker auf friedlichem Wege einander dadurch näher zu bringen, dafs sie sich von ihrer kulturellen Seite näher kennen und infolgedessen schätzen

Digitized by Google

lernen. So trägt denn auch jetzt die Zeitschrift einen ganz anderen Charakter. Nicht mehr Zeitungsausschnitte, sondern Originalaufsätze in allen Kultursprachen sind jetzt im »Etranger« enthalten. Das Märzheft dieses Jahrgangs z. B. enthält folgende Aufsätze: L'Utopie de la Paix (Frédéric Passy). Über die Eheverhältnisse in Japan (Osawa aus Japan, z. Zt. Freiburg. i. B., Deutschland). Contre l'Enseignement classique (Le Figaro). L'Essor économique de l'Allemagne (G. Blondel). Le Voïvode (Gedicht) Un Essay pratique d'Enseignement civique (P. Mieille, prof. au lycée de Tarbes). Es folgt dann ein Poet's Corner (in dem Gedichte in verschiedenen Sprachen Aufnahme finden), ein Hommage à M. Henri Dunant (den Begründer der Gesellschaft des roten Kreuzes, Ehrenpräsidenten der S. E. I.) von Jules Tripier und eine Fantaisie militaire von L. Gellis. Der folgende Teil des Heftes befafst sich mit litterarischen Gegenständen. Ein Artikel von Louis de Hessem, Littérature allemande, bespricht das deutsche Publikationswesen, und endlich folgt noch eine Menge kleiner litterarischer Notizen. Dann bietet die Rubrik »Bulletin de la paix; correspondance bi-mensuelle« eine Übersicht über die Fortschritte, die der Friedensgedanke in Deutschland, Österreich, den Vereinigten Staaten, in Frankreich, England, Italien, Schweden und der Schweiz gemacht hat. Es folgt eine Rubrik »Vermischtes« (»Ça et là«), und endlich die Liste der der Correspondance Internationale (I. C.), auf welche wir gleich zu sprechen kommen, neu beigetretenen Mitglieder.

Zufällig ist in der eben genannten Nummer unter lauter französischen Artikeln ein einziger in deutscher Sprache geschriebener, dessen Verfasser noch dazu Japanese ist. Gewöhnlich enthält ein Heft mehrere Artikel in anderen Kultursprachen; namentlich sind Deutsch und Englisch vertreten. Abgesehen von dem idealen Ziele der Gesellschaft bietet die Zeitschrift hier insofern ein wertvolles pädagogisches Hilfsmittel für alle die, die sich durch Selbstunterricht in einer dieser Sprachen weiterbilden wollen, als meistens den deutschen und englischen Aufsätzen eine französische Übersetzung beigegeben ist.

All dieses würde uns aber nicht veranlafst haben, vorstehende Zeilen zu veröffentlichen, hätte der unermüdliche Pariser Gymnasiallehrer, der das ganze Unternehmen in so kurzer Zeit auf eigene Gefahr geschaffen und durchgeführt hat, nicht noch einen weiteren Schritt gethan, der von viel gröfserer Tragweite ist und der namentlich unserem Stande ein grofsartiges Hilfsmittel zu sicherer Bereicherung seines Wissens bietet.

Im Januar 1896 nämlich rief Dr. Lombard die Correspondance Internationale (I. C.) ins Leben. Jeder Abonnent des »Etranger« hat nämlich das Recht, auf Grund einmaliger Zahlung von 1 Franken Einschreibegebühr in die I. C. aufgenommen zu werden. Dabei verpflichtet er sich, über Gebiete, die er auf einem ihm vorgelegten Fragebogen angiebt, jedem anderen Mitgliede bereitwillig Auskunft zu erteilen, und erwirbt dadurch das Recht, dieselbe bereitwillige Auskunft von jedem anderen Mitgliede zu verlangen. Nun finden sich unter den Mitgliedern der I. C.

Digitized by Google

Vertreter aller Stände und Angehörige der verschiedensten Völker. Namentlich stark vertreten sind Frankreich, Deutschland, England, Amerika, Rufsland. Aber auch die übrigen Länder (Japan, Persien etc.) fehlen nicht, und bei der grofsen praktischen Tragweite der Einrichtung ist dies gewifs begreiflich. Welche Bequemlichkeit z. B. — um von anderen Vorteilen ganz zu schweigen! — über irgend welche lokale Sitte, einen neugeschmiedeten Ausdruck oder sonst einen dunkelen Punkt in einer fremdsprachlichen Zeitung oder einem modernen Roman, Dinge, über die oft kein Wörterbuch Auskunft zu erteilen vermag, sofort sicherste Belehrung zu finden durch das geringe Opfer einer — Weltpostkarte! Vf. ist selbst Mitglied der I. C., und auf Grund der günstigsten Erfahrungen, die er mit ihr gemacht hat, hielt er es für seine Pflicht, weitere Kreise, namentlich solche seiner Fachgenossen, auf die bedeutsame Einrichtung aufmerksam zu machen. Besonders für Philologen, Geographen und Naturwissenschafter bietet sich in ihr ein Hilfsmittel, wie es besser und billiger zugleich gar nicht gedacht werden kann.

1897 machte eine Minderheit im Vorstande der Gesellschaft den Versuch, aus dem internationalen Unternehmen ein nationales, französisches zu machen. Dr. Lombard hat tapferen Widerstand geleistet, denn eine solche Umwandlung hätte sein edles Werk vernichtet. Einige Monate war das Bestehen desselben sogar fraglich geworden, da die Gegner natürlich mit Hilfe der Presse arbeiteten; und es ist ja bekannt, welche Macht in Frankreich stets derjenige für sich hat, der sich dem internationalen Standpunkt gegenüber auf den nationalen stellt. Jetzt indessen ist die gefährliche Klippe glücklich umsegelt. Namentlich die Einrichtung des »internationalen Briefwechsels« (I. C.) entwickelt sich kräftig. Zahlen reden. Im Januar 1898 betrug die Mitgliederzahl der I. C. 190; bis zum Juli ist sie auf 376 gestiegen![1])

Der jährliche Bezugspreis der Zeitung »L'Etranger« beträgt — postfrei — 8 Franken, die Einschreibegebühr in die Liste der I. C. 1 Franken. Weitere Kosten sind mit der Einrichtung nicht verbunden. Natürlich ist für jeden »Icisten« das Halten der Vereinszeitung obligatorisch. Für die grofsen Vorteile aber, die er dadurch geniefst, und im Hinblick auf den meist sehr gediegenen Inhalt dieser Monatshefte sind 8 Franken jährlich ein sehr mäfsiger Preis.

Behufs Beitritts wende man sich an M. E. Lombard, 77, Rue Denfert — Rochereau, Paris.

Der Unterzeichnete ist gern zu jeder weiteren Auskunft bereit.

Zwickau (Sa.), 29. August 98. Dr. Johannes Hertel.

[1]) Anfang Oktober betrug die Mitgliederzahl 408.

Digitized by Google

C. Beurteilungen.

I.

Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet von **P. Conrad**, Seminardirektor in Chur. Zweiter Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. Dresden, Bleyl & Kämmerer 1898. Pr. 4 Mk.

Eine neue, von vielen Freunden des ersten Teils (Mechanik und Akustik) lang erwartete Erscheinung! Darum darf man ihr wohl auch einige Worte mehr widmen. Bücher aber, welche bereits einen guten Ruf haben und auch sonst sich als etwas Besseres ankünden, darf man wohl auch etwas strenger beurteilen. Das Originelle des Buches, und damit gleichzeitig auch sein Hauptvorzug und Hauptverdienst liegt ja, wie bekannt, darin, dafs in ihm, zum erstenmale wohl, in gröfserem Umfange der Versuch gemacht ist, die Zillerschen Stufen und Grundsätze — der Titel sagt fälschlich die »Herbartschen« — auch auf den Physikunterricht anzuwenden. Es ist der erste Versuch vielleicht, kein Wunder, wenn an ihm dann auch nicht blofs die Vorzüge, sondern ganz besonders auch die grofsen Schwierigkeiten und Schwächen, welche einem solchen Unternehmen ganz notwendigerweise anhaften müssen, besonders deutlich zu sehen sind. Die Vorzüge einer Anwendung der »Stufen« auf die Betrachtung eines zusammengesetzten Unterrichtsganzen sind bekannt und kommen auch hier wieder recht schön zur Geltung; im folgenden soll darum aber auch auf die Schwächen und Mängel, die dran haften, aufmerksam gemacht werden, um dadurch auch gleichzeitig dem Besseren und Vollkommeneren den Weg zu bereiten. Schon dafs das Buch, wie das Titelblatt besagt, den Volks- und Mittelschulen zu dienen bestimmt ist, klingt verdächtig. Läfst sich ein methodisch verfafstes, ein eben auf seine Methode besonders pochendes und durch sie eigentlich erst die Daseinsberechtigung erwerbendes Werk gleichzeitig für Volks- und Mittelschulen schreiben — ist die Eigenart seiner Methode, von physikalischen »Individuen« auszugehen, wirklich auch für beide Arten von Schulen gleich gut geeignet und nicht wenigstens in der Mittelschule ein systematischer, rein logischer Gang vielleicht ganz berechtigt — und sind auch die sonstigen psychologischen Vorbedingungen (die eingeschlagene Methode ist ja gerade auf ihre psychologische Begründung besonders stolz) in beiden Schulen wirklich ganz dieselbe? Die Durchführung der Lektionen zeigt es klar und deutlich, wie berechtigt solche Fragen sind. Gar vieles in den einzelnen Lektionen ist ohne Zweifel psychologisch fein gefühlt, erdacht und angebracht und so recht geeignet für die Volksschule — in der Mittelschule würde gar manches davon überflüssig werden, ja sogar einen lächerlichen Eindruck machen und sich von selbst verbieten. Die ganze Anlage der Lektionen ist volksschulmäfsig, der Inhalt aber ist es durchaus nicht im gleichen Mafse, vor allem mit theoretischen Einzelheiten und Genauigkeiten viel zu sehr beladen, ohne dadurch aber — das möge scharf hervorgehoben werden — etwa nun gerade für Mittelschulen geeigneter zu werden. Die Menge des Stoffes und der Einzelheiten soll es doch wahrlich nicht etwa allein oder besonders sein, wodurch sich Volks- und Mittelschulen von einander unterscheiden. Edle, gediegene Einfachheit und Vereinfachung, durchsichtigste Klarheit und schärfste Trennung des Wesentlichen und Wichtigen vom Nebensächlichen und Zufälligen oder Minderwesentlichen brauchen beide wahrlich gleich notwendig. Und so

Digitized by Google

ist es auch nicht etwa blofs Mangel an Zeit oder an der Gedächtniskraft der Schüler, durch welche sich diese eingehendere Behandlung in der Volksschule verbietet, sondern vor allem und vielmehr die einfache psychologische Wahrheit, dafs bei Erläuterung schwieriger Gegenstände durch viele Nebendinge und überflüssige Genauigkeit das Wesentliche der Sache, das dem Individuum zu Grunde liegende Prinzip nur verwischt und das Verständnis dadurch natürlich ungemein erschwert, ja unmöglich gemacht wird. Wer zu viel auf einmal klar machen will, macht alles unklar — das ist eine Wahrheit, die der auf Grundlage von physikalischen Individuen unterrichtende Physiklehrer unter Umständen recht bald gewahr werden müfste. Und dafs diese ganz gefährliche Klippe, wenigstens am sichersten und leichtesten wieder, durch einen logischen und systematischen Gang, oder unter Umständen auch durch ein Ausgehen vom Experiment und nachträgliches Anwenden des Erkannten auf das Individuum, erst auf der V. Stufe, vermieden werden kann, ist wohl nicht zu leugnen. Gerade das Bestreben, möglichst die ganze physikalische Weisheit an (natürlich nicht zu viele) Einzelindividuen anzuknüpfen, verführt eben gar leicht dazu, in dem Bestreben nach möglichst »psychologischer« Gestaltung die einfachsten, aber grundlegenden psychologischen Wahrheiten dabei völlig zu vergessen und demgemäfs auch einmal sogar recht unspychologisch zu verfahren. Das Interesse soll dadurch erhöht, die Selbstthätigkeit auf das höchste erreichbare Mafs gebracht werden — ganz gewifs. Aber wenn unterwegs, bei dem Ringen nach dem vorgesteckten Erkenntnisziele und auf dem Wege dahin, allerhand Unterbrechungen u. Abzweigungen stattfinden, Nebenwege eingeschlagen werden, wenn dabei immer erst wieder besondere Hilfskenntnisse erworben und »nebenbei« mit gewonnen werden müssen, wenn, um die Telegraphie zu besprechen und verstehen zu lernen, erst sämtliche Arten von Elementen, konstanten und inkonstanten, und dazu noch die ganze Geschichte des Galvanismus mit eingeheimst werden soll, ja sogar zwischen hinein auch noch Chemie getrieben werden möchte, da wird, da mufs ja endlich doch die ganze Spannung eben so wie die Richtung auf das eigentliche Hauptziel wieder verloren gehen, oder, wenn dies dennoch nicht eintreten sollte, wenigstens das eine, aber mit Sicherheit, erfolgen, dafs nämlich der kindliche Geist unter dem vielen Neuen, schon einzeln für sich allein schwer Erfafsbaren, erdrückt wird und über nichts mehr zur Klarheit und zum Verständnis gelangt. Zusammengeprefst zu einem grofsen Erkenntnishaufen, von dem schon jeder einzelne Teil für sich allein geraume Zeit zu seiner innern Verarbeitung fordert, wird keins von dem vielen genügend sich auswachsen und ausreifen können, nichts recht klar werden. Während so viele der methodischen Einheiten durch Entlastung und weniger weites Ausholen nur hätten gewinnen können, giebt es doch auch einige andere Einheiten wiederum — das sind ja eben die Schwierigkeiten jenes »Individualitätenprinzips« — wie z B Photographie, Auge, Fernrohr, denen es ganz gewifs nur zum Vorteil gereicht haben würde, wenn sie — unter Vermeidung aller nicht zur Sache gehörigen Unterbrechungen natürlich — vielleicht als »optische Apparate« mehr zusammengezogen worden wären oder — von dem ihnen allen gemeinsam zu Grunde liegenden einfachen Grundgesetze aus, auch einmal nicht analytisch, sondern im synthetischen und systematischen Gange zur Erörterung kämen — ist doch das (astronomische) Fernrohr im Prinzip auch weiter nichts als eine (mit einer Lupe verbundene) Camera obscura für recht ferne Gegenstände. Auch bei der Behandlung der Elektrizität geschieht es, eben wieder im Gefolge der Betrachtung von Individuen, dafs dem Wesen nach eng und logisch Zusammengehöriges getrennt, Verwandtes, sich gegenseitig Erläuterndes zerrissen wird: während beim Telegraphen das Magnetischwerden des in der

Digitized by Google

Spule liegenden Eisenkerns zur Besprechung und Vorführung kommt, wird bei der Regulierung des elektrischen Bogenlichts, innerhalb eines Wustes von allerhand Kleinigkeiten, auch das Magnetischwerden der blofsen Drathspule als ein völlig Neues, von erstgenannter Erscheinung völlig Verschiedenes erkannt und besprochen, ohne dafs übrigens auch die neue mit der alten Erkenntnis in irgend welche Beziehung gebracht wird. Statt möglichst vereinfacht und vereinheitlicht, werden Erkenntnisse und Wahrheiten dadurch natürlich erst noch unnötig künstlich verzwickt und in ihrer natürlichen Klarheit getrübt. Dafs natürlich auch der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren — ebenfalls wieder eine von den allerselbstverständlichsten psychologischen Grundforderungen — eben durch das Verlangen nach Befriedigung feinerer psychologischer Bedürfnisse nicht immer innegehalten werden kann, läfst sich wohl denken — auch wieder eine von den bekannten Klippen, an denen bei Zugrundelegung von zusammengesetzten Unterrichtsganzen so schwer vorbeizukommen ist! Unbegreiflich doktrinär und unbeholfen, die Einfachheit der Sache eher verhüllend und erschwerend, als erklärend ist die Behandlung der Dampfmaschine: der Dampfdruck, durch jedes verstöpselte, mit etwas Wasser gefüllte und erwärmte Fläschchen so leicht und einfach in seiner ganzen Gewalt und Wucht eindringlichst vor Augen zu führen, soll hierbei durch eine mit Quecksilber gefüllte Barometerröhre veranschaulicht werden — ein grober Fehler (S. 107) in der Darstellung des Versuchs beweist, dafs Verfasser den Versuch, der in der Volksschule überhaupt kaum ausführbar sein wird, selbst überhaupt noch nicht gemacht, ja selbst noch nicht verstanden hat. Alles in allem: es ist niemals gut, wenn ein Stoff auf eine vorher feststehende Methode gepfropft wird, wenn diese allein das Ursprüngliche, der Stoff dagegen erst das Hinzugebrachte und Hinzuerworbene ist. Beide gehören, notwendigerweise, eng und innigst zusammen — aber der Stoff schafft sich eher und leichter die Methode, als dafs diese jenen beeinflussen oder nach sich zu modeln suchen dürfte.

Stollberg. Dr. Schmidt.

II.

Curt Geifsler, Der erste Chemieunterricht. Ein methodisches Schulbuch mit geordneten Denkübungen. Leipzig, Walter Möschke. VIII u. 77 S. Preis 1,20 Mk.

In der gespreizten Einleitung, die noch das beste ist an dem sonderbaren Büchlein, steht folgendes gewichtige Wort: »Gewifs wird man sich nur freuen, wenn viele Versuche gemacht werden, gute einfache Lehrbücher zu schreiben Jeder wird versuchen, über die bisher gegebenen Leistungen hinaus zu kommen.« Dem guten Willen gesellt sich aber nicht immer die gute That, und dann hat weder der Käufer des Versuches im besonderen, noch die pädagogische Litteratur im allgemeinen irgend welchen Grund zur Freude. Dieser Fall, dünkt uns, liegt hier vor.

In eben jener Einleitung entwickelt — wenn der Ausdruck hier erlaubt ist — der Verfasser seine methodischen Ansichten. Der langen Rede kurzer Sinn ist, dafs durchgehends der Versuch und die Beobachtung der Natur in den Vordergrund gestellt und dann Schlufsfolgerungen gezogen werden sollen, immer nur soweit, wie der Versuch selbst es gestattet; denn Gedankenstrenge und Vorsicht zu erzielen, sei die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichtes. Jeder weifs nun, dafs diese Forderung so alt ist, wie der chemische Unterricht in unserer Schule, und viele wissen, dafs sie schon viel, viel klarer ausgesprochen worden ist, als es hier geschieht. Vielen ist aber auch bekannt, wie wenig sich vom pädagogischen Standpunkt aus die ausschliefsliche und einseitige Anwendung der wissenschaftlichen Methode der Induktion halten läfst. Sie bedarf einer Ergänzung durch die

Deduktion, sonst lernt der Schüler das beste nicht, nämlich Vorgänge der Natur zu analysieren und selbst Fragen zu stellen, die das Experiment zu beantworten hat. Jene Stellung des Versuches bietet nur nach einer ganz bestimmten Richtung Gelegenheit zum Denken. Nebenbei aber mufs der Schüler lernen, wie man an die Untersuchung von Erfahrungen und Erscheinungen herantritt und gewonnene Sätze durch Experimente beweist. Und dieser Fall ist der schwierigere und gewöhnlichere. — Bei der Anwendung eines solchen gemischten Verfahrens ist bei geschickter Leitung durch den Lehrer auch dem Schüler wenigstens scheinbar ein gewisser Einflufs auf den Gang des Unterrichtes und die Anwendung des Stoffes eingeräumt. Der Lernende darf ja nicht mit neuen Thatsachen überschüttet werden. Anknüpfend an bekannte Dinge soll man ihn schrittweise so weiterführen, dafs er durch eigene Thätigkeit das, was gefunden wird, gewissermafsen selbst zu entdecken glaubt. Davon weifs das vorliegende methodische Lehrbuch nichts. In 27 Lektionen wird der Schüler durch die anorganische und in 7 durch die organische Chemie geschleppt, und da den Lektionen jegliche Zielangabe, jede Überschrift fehlt, ist es bei der schülerhaften Darstellungsweise des Verfassers auch dem Lehrer nur mit Hilfe der Inhaltsübersicht des Buches möglich, einen Überblick über die Anordnung des Lehrstoffes zu gewinnen. Von einem methodischen Prinzip vermögen wir keine Spur zu finden. Weder hat das wissenschaftliche System, noch haben dem häuslichen oder dem tierischen und pflanzlichen Leben angehörige Erscheinungen, noch hat endlich gar die Mineralogie irgend welchen Einflufs auf die Gruppierung des Stoffes gehabt. Ab und zu sind physikalische Vorgänge herangezogen, ihre Berechtigung aber an den betreffenden Stellen wird schwerlich immer zu erweisen sein.

Zu alledem kommt noch, dafs der Verfasser »gedruckte Figuren«, die zum Verständnis der Versuche und zur Orientierung hätten beitragen können, für entbehrlich gehalten hat. »Denn das Buch will und kann nicht etwa durch Selbstbelehrung den Unterricht entbehrlich machen (wir geben das herzlich gern zu!); in die Chemie kann nur eine von Versuchen begleitete persönliche Anleitung einführen.« Wir wollen darüber nicht streiten, ob Abbildungen in chemischen Lehrbüchern nötig sind oder nicht; auf keinen Fall aber hätte sie der Herr Verfasser für seine Person entbehrlich finden sollen: vielleicht hätten Figuren dem Leser zahlreiche Beschreibungen von Versuchen einigermafsen geniefsbar gemacht, in einigen Fällen überhaupt ein Verständnis erst ermöglicht und so also die Wirkungen eines jämmerlichen Stiles nicht ganz, aber doch teilweise ausgeglichen. In der That, die Mifshandlung unserer Muttersprache in dem Geifslerschen Büchlein ist so schwer, dafs dagegen die zahlreichen methodischen und sachlichen Mängel, zu denen wir noch gewagte Schlufsfolgerungen, umständliche Versuche, für die Anfangsstufe unnötige Termini und Formeln, Widersprüche gegen Forderungen der Einleitung, alberne und an den Haaren herbeigezogene Übungsfragen nennen, bescheiden zurücktreten. Man verlange von uns keine Blütenlese. Vielleicht hat der Verfasser die Güte, ein Exemplar seines Opus an Dr. Matthias in Zittau zu senden, und wer glaubt, der Rezensent übertreibe, kann dann in einer stark vermehrten 2. Auflage der »Aufsatzsünden« selbst nachlesen. — Des Verfassers Prosa ist um so unbegreiflicher, als er doch in demselben Leitfaden den Beweis erbringt, dafs er ganz nette Verse zu machen versteht. Er giebt nämlich seiner Chemie etwa 4 Seiten Merkverse bei, die recht drollig sind und wohl geeignet, die strenge Wissenschaft zu einer anderen scientia amabilis zu machen. Hier eine Probe!

»Ein Liter H, wenns Barometer
Zeigt 760 Millimeter
Und Celsius nur 0 Grad zeigt,
Ist 0,0896 gr leicht.«

Digitized by Google

Oder:

»Gesättigt die Verbindung heifst,
Wenn sie sich nicht nach neuem reifst.
Wenn ein Atom dann 2 H bindet,
Man dies Atom zweiwertig findet.
Im Typus Wasser H_2O
Hat O 2 Pole, drum ist's so.«

Und das sind noch nicht einmal die besten. Hätte also der Verfasser sein ganzes Büchlein in Reime gebracht, so könnte man wohl vermuten, er scherze. Leider ist dem aber nicht so, es ist ihm Ernst mit seinem »guten einfachen Lehrbuch«, und damit hat die Sache auch für uns eine recht ernste Seite. Man wende nicht ein, dafs jeder das Recht habe, sich nach Kräften zu blamieren; hier ist vielmehr ein allgemeiner Gesichtspunkt am Platze. Unsere ganze pädagogische Litteratur leidet nämlich an Überproduktion, so dafs mit zunehmender Masse eine unheimliche Verflachung eingetreten ist. Es werden Dinge gedruckt, die oft nicht wert sind, dafs sie gedacht oder gesagt werden. Und das ist schlimm, weil dieser Zustand zurückwirkt auf das Ansehen der Pädagogen. Es kommt der ganze Stand bei den Vertretern gewisser anderer Berufsarten in Mifskredit. Darum hat die Lehrerschaft allen Grund, sich solche Bereicherungen ihrer Litteratur, wie Geifslers Buch eine ist, allen Ernstes zu verbitten. Freilich verhehlen wir uns nicht, dafs das Übel sehr, sehr tief sitzt. Es wird kaum besser werden, wenn nicht der so erweiterungsfähige Paragraph über den groben Unfug auch auf diesen wunden Punkt ausgedehnt wird.

Grimma. A. Rofsner.

III.

Dr. Wilhelm Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil für die Unterstufe der Präparandenanstalten: Lebensformen u. Naturbilder der Heimat. Mit 36 Textabbildungen und einer farbigen Tafel. 126 S. Pr. 1,60 Mk. (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung).

Der Verfasser legt Gewicht darauf, »dafs die Schüler unserer Lehrerbildungsanstalten weniger über die Natur lernen, als dafs sie sich in die Natur einleben.« Darum sollen »auch lebendige Anregungen und Ausblicke auf die Wege nicht fehlen, die zu einer fruchtbaren Erweiterung unseres Wissens führen, die zur rechten Fortbildung das rege Interesse erwecken.« Ebensowenig wie diesen Sätzen, die nicht nur für Lehrerbildungsanstalten, sondern für jede Schule gelten sollten, wird heute jemand einer anderen Forderung widersprechen, die der Verfasser sich als Richtschnur aufstellt, nämlich »überall von der Heimat, von wirklichen Anschauungen und Beobachtungen auszugehen, statt der Systematik die Biologie in den Vordergrund treten zu lassen, die Naturgegenstände in ihrem natürlichen Zusammenhange, in ihrem Bedingen und Bedingtsein, nicht nur untereinander, sondern auch bezüglich der Naturkräfte, darzustellen, sodafs mit den Lebenserscheinungen zugleich ihre Ursachen, soweit dies möglich ist, zur klaren Erkenntnis gelangen.« Auch darin ist dem Buche beizupflichten, dafs es ästhetische und religiöse Absichtlichkeiten zu vermeiden sucht (vergl. übrigens das ästhetisierende Kapitel vom Walde), weil dann, wenn wir nur mit allem Ernste die Wahrheit in der Naturerkenntnis anstreben, alle höheren Interessen zugleich Anregung u. Pflege erfahren u. sicherlich auch die Wärme der christlichen Weltanschauung eher gesteigert als verringert wird. Freilich: Was ist Wahrheit in der Naturerkenntnis? Darauf lauten die Antworten gar verschieden. Eine tiefe Kluft ist befestigt zwischen der Naturwissenschaft und gewissen theologischen Kreisen, die dazu nicht ganz ohne Einflufs sind auf unser Schulwesen, und es steht zu befürchten, dafs diese Kluft nicht so bald sich zuthut. Soviel allerdings halten wir für ausgemacht: Wenn man endlich einmal die Scheu und Ängstlichkeit gegenüber dem naturwissenschaftlichen Unterricht ablegen wollte, wenn man endlich diesem Unterricht, der bisher fast nur Stiefkind war, Luft und Licht zur freien Entfaltung

Digitized by Google

gönnte — es wäre nicht zum Nachteil des religiösen Lebens unseres Volkes. — Anzuerkennen ist ferner, dafs der Verfasser die zahlreichen noch umstrittenen Hypothesen und Theorien der neuesten Wissenschaft und einseitige oder verfrühte Folgerungen aus denselben als nicht in die Schule gehörig zu vermeiden und nur auf gewissenhafte Mitteilung von Thatsachen sich zu beschränken strebt. Darum wäre z. B. die auf Seite 78 gegebene Erklärung der Mycorhiza, die nicht zweifellos feststeht, auch besser weggeblieben.

In anderen Punkten dagegen stöfst das Buch auf unseren Widerspruch.

1. Es vereinigt alle naturwissenschaftlichen Fächer zu einer einheitlichen Naturkunde. Der Verfasser gesteht selbst zu, dafs eine grundsätzliche Entscheidung dieser Frage zur Zeit nicht möglich ist, dafs das Buch mit dieser Zusammenfassung nur einen ehrlichen u. wohlmeinenden Versuch machen will. Ganz abgesehen davon, dafs unsere Lehrpläne uns ausdrücklich einen anderen Weg weisen, hat uns dieser Versuch nicht überzeugen können, dafs insbesondere die Teilung in Naturbeschreibung für untere und mittlere Klassen und in Naturlehre für Oberklassen, die sich erfahrungsmäfsig als zweckentsprechend bewährt hat, aufzugeben sei. Für die Volksschule wird diese einheitliche Naturkunde vorzuziehen sein, zumal hier die Zöglinge eine Teilung der wissenschaftlichen Arbeit nach einzelnen Disziplinen nicht würdigen können und aufserdem eine andauernde Beschäftigung mit einer einzigen Art von Naturgegenständen Überdrufs erzeugen würde. An unserem Seminar aber, dessen Unterstufe etwa der Präparandenanstalt entspricht, hat der naturkundliche Unterricht über die Elemente hinauszugehen, Volkstümlichkeit und Wissenschaftlichkeit zu verbinden u. einen Einblick ins System zu gewähren. Der Verfasser hebt selbst im Vorwort heraus, dafs die besondere Form der Lehrerbildungsanstalten eine andere Form der Darstellung erfordere, als sie für Volksschulen geeignet erscheine. Zudem macht nun eine Verteilung der Stoffe aller Disziplinen, die den Anforderungen der Pädagogik und zugleich der Wissenschaft entspricht, Schwierigkeiten, die wir für unüberwindlich halten. Es läfst sich zwar ein endgültiges Urteil über Quehls Buch erst nach dem Erscheinen der 2 noch folgenden Teile (»Naturbilder der Heimat im Wechsel der Jahreszeiten« u. »Ausbreitung des Lebens auf der Erde«) abgeben; indessen lassen auch die jedenfalls für ein Jahr berechneten 12 Naturbilder des 1 Heftes (Erdreich, Ackerkrume — Haus und Hof — Garten — Wiese — Feld — Wald — Gewässer — Festländer und Meere — der Erde Höhen und Tiefen — Luft u. Luftarten — vom Luftdruck und etwas vom Wetter — Sternen-Himmel) erkennen, dafs es ohne Wiederholungen, ohne unangenehme Breite, ohne gesuchte Verbindungen u. willkürliche Zusammenstellungen, ohne Auseinanderreifsung v. Zusammengehörigem und ohne andere Nachteile nicht abgeht. Auf der einen Seite sucht man zu konzentrieren, und auf der anderen wird um so fleifsiger diszentriert. Mag man also auch selbst für Seminare die Zerschneidung des wissenschaftlichen Lehrstoffes für einen Notbehelf, für ein Übel halten, so ist sie doch sicher das kleinere, zumal sie ja durchaus nicht hindert, beständig aus einer Scienz in die andere zu schauen (also etwa im Sommer während des botanischen Kursus Beobachtungen an lebenden Insekten, Studien über die Ackerkrume oder etwa eine Vergleichung der Ernährung der Pflanzen u. Tiere anstellen zu lassen) und eine Ahnung von dem einheitlichen Leben in der Natur u. mit der richtigen Würdigung der Stellung des Menschen eine klare und wahre Weltanschauung zu vermitteln.

2. Die Behandlung der einzelnen Abschnitte ist recht ungleichmäfsig. So sind einige Kapitel in verschiedenen Teilen zu stoffarm, während der Abschnitt über die Ackerkrume zu viel bietet. Ein guter Teil der Ausführungen über den Wald scheint

Digitized by Google

für den elementaren Anschauungsunterricht geschrieben. Wir vermissen also die Voraussetzung eines bestimmten und einheitlichen Unterbaues, worauf ein Leitfaden für Präparanden sich zu gründen hat.

3. »Für die Schüler — sagt der Verfasser — hoffe ich, dafs die Form der Darstellung ihnen sowohl die Wiederholung des Lehrstoffes als auch ein liebevolles Eindringen in das Naturwesen recht wesentlich erleichtern wird.« Wir halten die gewählte breite Darstellung aus psychologischen Gründen gerade für Wiederholungen für verfehlt. Welche geistige Arbeit und welcher Gewinn bleibt dem Schüler, dem das Lehrbuch den Stoff wesentlich so bietet wie der voraufgegangene oder der nachfolgende Unterricht?

4. Die Wissenschaftliche Bezeichnung der Naturobjekte, die wir mit dem Verfasser für diese Stufe für wünschenswert halten, fehlt stellenweise. Wertvoller oder wenigstens ebenso nötig als manche der beigegebenen Etymologien wäre eine genaue Angabe der Accente.

5. Die zahlreichen Beobachtungsaufgaben sind ein Vorzug des Buches; nur sind nicht wenige zu allgemein, zu schwer, ja für die Schüler überhaupt unlösbar.

6. Die Bilder sind zum grofsen Teil ungenügend. Die vorgeheftete farbige Tafel ist völlig wertlos, einige Zeichnungen stehen im Range von mittelmäfsigen Fibelbildern. Wir verlangen von einem naturkundlichen Lehrbuch sowohl nach Zahl und Art als nach Ausführung der Bilder mehr.

7. Dem Buche ist ein Verzeichnis der benutzten Litteratur angehängt, wo wir neben Pädagogischem die grundlegenden Werke fast aller Zweige der Naturwissenschaft angegeben finden. Wir bezweifeln nun nicht, dafs der Verfasser alle die genannten Bände durchgearbeitet hat; nur finden wir keinen notwendigen Zusammenhang zwischen der Anfertigung eines Lehrbuches wie das vorliegende und einem so umfänglichen wissenschaftlichen Apparat. Jedenfalls ist diese Litteraturangabe für den Schüler wertlos, für den Lehrer überflüssig.

Nach alledem vermögen wir das Buch in der vorliegenden Gestalt für unsere Seminare nicht zu empfehlen. Es füllt weder in der naturgeschichtlichen, noch in der pädagogischen Litteratur eine »tief empfundene Lücke« aus.

Grimma. A. Rofsner.

IV.

Dr. Fred Bon, Grundzüge der wissenschaftlichen und technischen Ethik. Leipzig, Wilhelm Engelmann. 1896. 166 S. Geh. 4 Mk.

Unter dem gewifs auffälligen Titel spricht ein Schüler Wundts (S. 46) zu dem Publikum. Er betrachtet als vorbereitende Teile der »Wissenschaft« das Sammeln und Systematisieren der Thatsachen des sittlichen Lebens, »wie sie sich uns in historischen Berichten, in philosophischen Systemen, in gesetzgeberischen Bestimmungen und in volkstümlichen Gebräuchen darbieten,« meint aber diesem Bedürfnisse sei durch zwei »für alle Zeiten mustergültige Leistungen« vollauf Genüge geschehen, nämlich durch Wundts Ethik und Jherings soziale Mechanik. Im ersten Teile will Verf. »das Sittliche als ein Seiendes begreifen« lehren, d. h. »die Erkenntnis der Wirkung aus der vollkommenen Kenntnis der Ursachen« herleiten, wie er mit Spinoza sagt. Damit verbindet sich »die Auffassung des Sittlichen als eines Produktes der Entwickelung. Worin ist der Ursprung dieser sittlichen Entwickelung zu suchen? Was sind die Bedingungen ihres Fortschreitens? Nach welchem Gesetze vollzieht sie sich? Welchem Ziele steuert sie zu? Solche und ähnliche Fragen drängen sich dem Philosophen auf und harren der Beantwortung, die dem wissenschaftlichen Teile der Ethik, in welcher der Mensch den Dingen der Aufsenwelt erkennend, recipierend gegenüber tritt und diese auf sich einwirken läfst, zufällt.« Die Ethik in diesem Sinne ist also nicht wie bei Herbart eine Idealwissenschaft, welche sittliche Nor-

Digitized by Google

men zu gewinnen sucht und in ihrem grundlegenden Teile keinen anderen Zweck haben kann, als das richtige Urteil über Gesinnungen und Handlungen zu finden,«[1]) sondern eine theoretische Wissenschaft, welche Naturgesetze aufzeigt und da, wo sie von einem Endziele der sittlichen Entwickelung spricht, nicht an ein zu erstrebendes Ideal denkt, sondern an den Zustand, dem das Eine der monistischen Metaphysik nach immanenten Gesetzen zustrebt.

Wenn es aber, schliefst Verf. weiter, den am Ausbau der Wissenschaft Beteiligten, d. h. natürlich nur den Anhängern der vorstehend charakterisierten Denkweise, gelungen sein wird, durch rein objektive Beobachtung des Gegebenen für die Gesetze der sittlichen Entwickelung einen adäquaten Ausdruck zu finden, »so ist damit gleichzeitig ein Mafsstab gewonnen, an welchem das Güterverhältnis der bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen gemessen werden kann: welche von ihnen zur Realisierung dieses Zieles, zwar schon beitragen, aber doch noch durch weitere Verbesserungen einen höheren »ökonomischen Nutzeffekt« liefern können, und welche der Erreichung dieses Zieles im Wege stehen oder einen Verlust von nicht zum Besten dieses Endzwecks verwandten Kräften zur Folge haben.« Diese Betrachtungen bilden dann den Inhalt der »technischen Ethik.« Natürlich müfsten sie richtiger ethische Technik heifsen, weil sie gruppenweise ebenfalls zu »Wissenschaften« wie Politik, Pädagogik, Nationalökonomie u. s. w. zusammentreten und als solche bei Herbart Zweige der angewandten Ethik sind und »Kunstlehren« genannt werden.

Das Buch gibt demnach, weil es die vorbereitenden Teite der Wissenschaft nicht mit darstellt, von den »ethischen« Anschauungen des sog. Evolutionismus oder, wie der Verf. sagt, des Totalismus, eine prägnantere, ich möchte sagen nacktere Darstellung als manches ausführlichere Werk, und zieht daraus praktische Folgerungen, die zum Teile bis ins Detail der Pädagogik herabreichen. In beider Hinsicht ist die Schrift daher trefflich geeignet, auch blödere Augen stutzig zu machen. Natürlich wird auch manches Richtige ausgeführt, so u. a: das Kind wiederholt während seines Heranwachsens die Gesamtentwickelung in moralischer und intellektueller Beziehung, welche die Menschheit im Ganzen durchgemacht hat (S. 122); das Ausführen einer Handlung in der Phantasie sei dem Effekte nach ganz ähnlich dem wirklichen Ausführen (S 125). Über die »individualistische« Erziehung heifst es (S. 116): »Es ist ein falsches Prinzip, alle Anlagen des Einzelnen zur möglichsten Entaltung bringen zu wollen; es ist der seit Rousseau immer wiederkehrende Erbirrtum der Pädagogik, die Individualität unversehrt erhalten zu wollen. Ausbildung der sittlichen Anlagen und Beschneidung der unsittlichen, ... das allein kann und darf die Aufgabe der Erziehung sein.« Da mit dem Ausdruck Individualismus ein grofsartiger Schwindel getrieben wird, so ist es schade, dafs die glücklichen Erben dieses Irrtums nicht genannt werden. An anderer Stelle (S. 127) führt Verf. ein Wort aus Herbarts Allg Pädagogik (3 Buch, 4 Kap. IV.) welches mit seiner Forderung zusammenstimmt: »Man darf diejenigen nicht nach eigenem Sinne handeln lassen, welche kein richtiges Begehren in Handlung zu setzen haben.« Er wird also auch die Ausführungen im 2. Kap. des 1. Buches kennen und Herbart nicht zu den Individualisten im obigen Sinne rechnen dürfen. Ob er es aber nicht dennoch thut, wie sein evolutionistischer Gesinnungsgenosse Bergemann zu thun nicht müde wird? Denn neben solchen Gedanken, die man wohl nur als Anleihen bei der seitherigen Pädagogik betrachten muls, findet sich dann vieles, was allgemeines Kopfschütteln erregen sollte, dem Modegeiste aber vielleicht gerade

[1]) Thilo in einer ausführlichen Besprechung von Wundts Ethik, Zeitsch. für exakte Philos. 15, S. 196—224.

als etwas Rechtes erscheint. Der Charakter wird in fünf Bestandteile zerlegt und dann wird erörtert: die Versittlichung der Anlagen, der Anschauungen, der Bedürfnisse, der den Gewohnheiten, der Gesinnungen. Wie hübsch das klingt! Welcher Geist aber die Ausführungen durchzieht, wird vielleicht einigermafsen klar, wenn ich eine Stelle über Rechte und Pflichten hersetze. Die Gesellschaft, heifst es S. 31 f., hat keine andere Pflicht, als für das siegreiche Bestehen des Daseinskampfes zu sorgen und legt im Rechte ihren Herrscherwillen fest; Der einzelne hat umgekehrt so viel »Recht«, als die Gesellschaft ihm notgedrungen zugestehen mufs, weil sie seiner in Hinsicht auf den Hauptzweck bedarf, und er ist »der Gesellschaft gegenüber nur insofern verpflichtet, als dieselbe über die Mittel verfügt, ihr Interesse dem seinigen überzuordnen und durch geeignete Beeinflussung seiner Motive ihn daran verhindert, sich der von ihr statuierten Pflicht zu entziehen.« Er braucht sich also »und er thut es auch de facto nicht — bei der Verfolgung seines Zieles, der schrankenlosen Befriedigung seiner Bedürfnisse, nicht von der Rücksicht auf irgend welche Wünsche oder Vorschriften der Gesellschaft abhalten zu lassen, sofern er diese Rücksichtslosigkeit nicht mit Unlustgefühlen zu bezahlen hat, welche das durch die rücksichtslose Befriedigung seiner Bedürfnisse gewonnene Lustgefühl an Intensität oder Dauer übersteigen« (so S. 32 in Sperrdruck). Wenn so der Einzelne nicht mehr arbeitet, »um seine oder die Bedürfnisse seiner Mitmenschen zu befriedigen, sondern weil es die Gesellschaft so will, ihn dazu zwingt,« dann ist »reines Pflichtgefühl« das Motiv zur Arbeit« (S. 89); solche »planmäfsige Versittlichung der Menschheit führt die Ethik hinaus aus der Epoche einer Rednerei von der Pflicht um der Pflicht willen zu einer eminent praktischen Lehre von der Menschheitszucht« (S. 41).

In der That eine gewaltige Kühnheit in der Verirrung des Sinnes der Worte; und beinahe jeder Gedanke ein Motto zu einer Beschreibung des Lebens in der Molluskenwelt oder auch zu einer Geschichte Englands in der neueren Zeit, wozu der mehrfach wiederkehrende Ausdruck »Menschenmaterial« trefflich pafst. Und solche »Sozialethik« preisen die »modernen« Pädagogen als der Weisheit letzte und höchste Leistung und glauben der »Kultur« einen grofsen Dienst zu erweisen, wenn sie dieselbe in der pädagogischen Litteratur und in der Vereinsarbeit behaglich breit treten! —

Erwähnt sei noch, dafs der Stil des Buches im ganzen flüssig ist, aber nicht all zu selten Kasus- und Konstruktionsfehler und auffällige Wortbildungen (z. B. S. 65: aufoctroyieren) zeigt. Fr. Franke.

V.

Lehrgang für das Mädchenturnen. Turnlehrern und Turnlehrerinnen vorgelegt von **Alfred Böttcher** und **Arno Kunath**. Verlag von Karl Meyer, Hannover, Berlin. Preis 2,25 Mk.

Der vorliegende Lehrgang für das Mädchenturnen bildet ein Seitenstück zu dem im gleichen Verlage erschienenen Böttcherschen Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. Ebenso wie dieser ist er unmittelbar aus der Praxis hervorgewachsen und will ausschliefslich der Praxis dienen. Darum sind langatmige, theoretische Erörterungen vermieden und nur Übungsbeispiele zusammengestellt, die sofort im Unterricht verwendet werden können. Der gesamte Lehrstoff für das Mädchenturnen in Volksschulen ist in sechs Abschnitte eingeteilt, zusammengefafst sind dabei das 1. und 2., das 6. und 7. Schuljahr. Jedem Jahrgang ist der zu behandelnde Übungsstoff vorangedruckt. Die Auswahl des Stoffes ist sehr geschickt getroffen; nur das Wesentliche, Körperbildende ist eingestellt worden. Dieser Übungsstoff ist sodann in einzelnen Lektionen, die sich leicht umbilden, erweitern oder verkürzen

Digitized by Google

lassen, verarbeitet worden. Passend gewählte Bilder unterstützen das erklärende Wort aufs beste Die Bilder sind recht gefällig ausgeführt. Einige Reigen fassen auf der Mittel- und Oberstufe die geübten Einzelformen der Ordnungsübungen zu einem wohlgebildeten Ganzen zusammen. Als Anhang zu jedem Abschnitte ist ein Beispiel angefügt für eine turnerische Vorführung am Ende des Schuljahres. Den drei angeführten Tanzwechseln sind leichte melodiöse Musikstücke beigegeben worden. In gebührender Weise ist das Spiel berücksichtigt worden. Für jede Klassenstufe sind die schönsten und anregendsten Spiele ausgewählt. Zunächst ist der Lehrgang zwar nur für das Schulturnen bestimmt, aber die meisten Übungsbeispiele sind auch mit Vorteil beim Frauenturnen zu gebrauchen. Unser Wunsch geht mit dem der Verfasser dahin, dafs die gegebenen Beispiele Lehrer und Lehrerinnen, welche dies Buch benutzen, zu selbständiger Mitarbeit anregen möchten, und dafs sich das Mädchenturnen immer mehr im Sinne und Geiste seines Gründers, Adolf Spiefs, zum Heil und Segen für Deutschlands weibliche Jugend recht entwickele.

Dresden. Max Klähr.

VI

Dahlmann und **Waitz**, Quellenkunde der deutschen Geschichte. Quellen und Bearbeitungen systematisch und chronologisch verzeichnet. 6. Auflage, bearbeitet von E Steindorff 1894. XV. u. 730 S. Dieterichsche Verlagsbuchhandlung (Theo. Weicher) in Leipzig. Preis geb. 12 Mk.

Die Dahlmannsche Quellenkunde ist, namentlich in der Bearbeitung von G. Waitz, weit verbreitet. Sie ist geradezu unentbehrlich geworden. Deshalb hat die Verlagsbuchhandlung die Umarbeitung nach Waitz' Tode Professor Steindorff in Göttingen, dem Herausgeber der Jahrbücher des deutschen Reichs unter Heinrich III., übertragen. Die letzte von Waitz besorgte Auflage enthielt 3753 Nummern, während die neuste, von Steindorff besorgte um fast 2700 Nummern reicher ist. Am zahlreichsten sind die Zusätze, die auf die neueste, seit 1883 erschienene Litteratur Bezug haben. Hin und wieder sind Streichungen vorgenommen worden, namentlich solcher älteren Quellensammlungen, über die Waitz bemerkt, sie hätten nach den neuen Ausgaben der Monumenta Germ. hist. und anderen Publikationen meist nur litterarhistorische Bedeutung. Der Druck ist durch Beschränkung auf zwei Typen (Bourgeois und Petit) vereinfacht worden. Die hervorragenden Werke der neueren Litteratur sind durch ein vorgesetztes Sternchen ausgezeichnet. Unter den Hilfswissenschaften hat Steindorff Geographie und Statistik an die Spitze gestellt, die Biographie den Spezialgeschichten angereiht. Das Register ist in der Neubearbeitung sehr verbessert worden, namentlich durch die eingefügten Titelbezeichnungen. Es umfafst jetzt die Seiten 624—730.

Wer das Werk noch nicht kennt, findet im folgenden eine Inhaltsübersicht:

Allgemeine Werke.

I. Hilfswissenschaften: 1. Geographie und Statistik. 2. Sprachkunde. 3. Paläographie. 4. Diplomatik. 5. Siegel- und Wappenkunde. 6. Münz- und Medaillenkunde. 7. Chronologie. 8. Genealogie.

II. Quellen: 1. Allgemeine Sammlungen. 2. Geschichtsschreiber. 3. Urkunden. 4. Staatsverträge. 5. Andere Rechtsquellen. 6. Lieder, Sagen, Sprichwörter. 7. Denkmäler.

III. Bibliographien und Litteraturberichte.

Gesammelte Abhandlungen und Zeitschriften.

IV. Bearbeitungen.

Quellen und Hilfsmittel nach der Folge der Begebenheiten.

1. Buch: Das deutsche Altertum (Heidentum).

2. Buch: Deutschland unter der fränkischen Herrschaft.

Digitized by Google

3. Buch: Das deutsche Reich in der Zeit seiner Macht bis zum Untergange der Staufer.

4. Buch: Die Auflösung des Reiches, der Übergang in neue Verhältnisse bis zum Ende des Mittelalters.

5 Buch: Die Reformation und ihre Folgen.

6. Buch: Das Emporkommen einzelner Staaten, besonders Österreichs und Preufsens.

7. Buch: Übergang zu einer Neugestaltung Deutschlands.

8. Buch: Gründung und Anfänge des neuen deutschen Reichs.

Für ein gründliches Studium der Geschichte ist das Werk gar nicht zu entbehren.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

VII.

Jäger und **Moldenhauer,** Auswahl wichtiger Akenstücke zur Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. XVI. u. 606 Seiten. Berlin, Seehagen, 1893.

Jägers Geschichte der neuesten Zeit ist bekanntlich die Fortsetzung der Schlosserschen Weltgeschichte. Die uns vorliegende Auswahl wichtiger Aktenstück schliefst sich äufserlich an Jägers Werk an. Das nach Ländern geordnete Register weist bei jedem Aktenstücke auf die betreffende Stelle in Jägers dreibändigem Werke hin. Es ist selbstverständlich, dafs Jägers und Moldenhauers Auswahl auch bei Benutzung eines anderen geschichtlichen Werkes treffliche Dienste zu leisten vermag. Das Buch ist ein Quellenwerk von bestimmtem Charakter. Es enthält diplomatische Urkunden: Auszüge aus Staatsverfassungen, Gesetzen, Akten, Protokollen, ferner Dekrete, Verträge, Rundschreiben, gewichtige politische Ansprachen etc. Diese Auswahl der wichtigsten Dokumente zur Geschichte unseres Jahrhunderts von 1815—1890 ist sehr wohl geeignet, das historische Urteil in mancher Hinsicht zu klären und zu berichtigen und das politische Verständnis zu vertiefen. Deshalb ist das Werk dem Geschichtslehrer zum selbständigen Studium, namentlich auch zur Vorbereitung für den Unterricht zu empfehlen.

Das Werk bringt Dokumente für die Geschichte Bayerns, Badens, Belgiens, Dänemarks, Deutschlands, Englands, Europas, Frankreichs, Griechenlands, Hannovers, Hessens, Hollands, Italiens, Mexikos, Norwegens, Österreich-Ungarns, Polens, Portugals, Preufsens, der römischen Kurie, Rumäniens, Rufslands, Schleswig-Holsteins, Schwedens, Spaniens, der Türkei, der Vereinigten Staaten von Nordamerika, Württembergs. Die Anordnung ist die einfach chronologische. Es ist nicht das Original in der Landessprache, sondern überall die Übersetzung gegeben

Ad. Rude.

Digitized by Google

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet
von
Professor **Dr. W. Rein.**

XX. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Direktor **Dr. M. Schilling**
in Zwickau i. S.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).
1899.

Inhaltsverzeichnis

des

XX. Jahrganges (1899).

An die Leser. S. 1—2.

A. Abhandlungen.

1. **Prof. Dr. R. Eucken,** Über den Plan einer kritischen Behandlung pädagogischer Grundbegriffe. S. 3—7.
2. **Dr. M. Jahn,** Die Anschauung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. S. 7—36.
3. **Dr. C. Franke,** Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten. S. 37—44; S. 61—69; S. 231—246; S. 304—311.
4. **Dr. H. Meltzer,** Biblische Geschichte, Schulbibel, oder alttestamentliches Lesebuch? S. 69—89.
5. **R. Schellwien,** Der Wille. S. 89—99; S. 109—131; S. 191—218.
6. **A. Kirsch,** Die Poesie in der Volksschule. S. 131—139.
7. **E. Zeissig,** Authentische Darstellung der Lehre Zillers über die Formenkunde. S. 157—190.
8. **Dr. E. Schmidt,** Die denkende Behandlung der Naturgeschichte in der Volksschule. S. 247—263.
9. **Dr. M. Schilling,** Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht. S. 281—304.

An die Leser und Mitarbeiter. S. 179—180.

B. Mitteilungen.

1. **Dr. K. Meier,** Die Volksschule in Frankreich. S. 45—49.
2. **L. G. Schmidt,** Die Vererbung. S. 49—53.
3. **Dr. M. Schilling,** Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes. Von A. Rude. S. 99—101. — Meyers Kleines Konversationslexikon. S. 101—102.
4. **G. Müller,** Über Konzentration (Bericht über die 28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen). S. 139—146.
5. **Dr. med. E. Pause,** Einiges über die Grösse und Frontrichtung der Schulgebäude. S. 218—223.
6. **Fr. Franke,** Bericht über die 31. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Leipzig. S. 263—271.
7. **Dr. K. Meier,** Die Heranbildung von Lehrern in Frankreich. S. 271—274.

8. **Dr. Joh. Hertel**, Weitere Mitteilungen über die „Société d' Etudes et de Correspondance Internationales." S. 274—277.
9. **Jul. Honke**, Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule nach seiner ethischen Seite (Bericht über die 29. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland-Westfalen). S. 311—319.

C. Beurteilungen.

1. **Thilo-Rein-Flügel-Rude**, Herbart und die Herbartianer (E. Zeissig). S. 53—54.
2. **Neueres zur Frage der Schulandacht:** Horn. Dr. Werth. Heinr. Neubauer. Dr. O. Richter. Dr. R. Koch. A. Seeger. Dr. W. Boehme (H. Grosse). S. 54—58.
3. **K. Planck**, Fusslümmelei (Dr. K. Meier). S. 58—59.
4. **Frz. Achenbach**, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise (Fr. Franke). S. 102—105.
5. **Dr. H. Meltzer**, Alttestamentliches Lesebuch (Dr. O. Clemen). S. 105—108.
6. **Thrändorf-Meltzer**, Der Prophetismus (Dr. O. Clemen). S. 147—149.
7. **J. Hübener**, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit.
8. **F. Krause**, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung.
9. **G. Voigt**, Psychologie.
10. **Dr. K. Heilmann** (Dr. M. Jahn), Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis.
11. **Dr. J. Sully**, Handbuch der Psychologie für Lehrer.
12. **Th. Waitz**, Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften.
13. **Dr. A. Huther**, Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre.
14. **Dr. G. Fröhlich**, Die deutsche Erziehungsschule.
15. **F. W. Dörpfeld**, Die freie Schulgemeinde (Dr. M. Schilling). S. 149—153; S. 223—226.
16. **Dr. H. Dittmar** (Dr. K. Abicht), Die Weltgeschichte etc. für den Schul- und Selbstunterricht (Dr. O. Langer). S. 153—154.
17. **Hoffmeyer und Hering**, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren.
18. **A. Günther**, Vorschläge zu einer zeitgemässen Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Dr. C. Franke). S. 154—155.
19. **A. Sprockhoff**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen (A. Rossner). S. 226—230.
20. **P. Th. Hermann**, Diktatstoffe I.
21. **G. Rudolph**, Der Deutschunterricht, 3. Abteilung.
22. **K. Narten**, Lies richtig.
23. **Lehmann und Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen.
24. **M. Kahlo**, Deutsche Rechtschreibung (Dr. Haupt). S. 277—278.
25. **H. Hartmann**, Lehrplan für 6 bis 8stufige Mädchen- und Knabenschulen (H. Grabs). S. 320—322.
26. **Gegen den Knabenhandarbeitsunterricht.** Gesammelte Aufsätze der Frankfurter Schulzeitung. Herausgegeben von E. Ries.
27. **John Clark**, Das Studium typischer Formen und dessen Wichtigkeit in der Erziehung.
28. **Th. Göhl**, Lehrgespräche im Zeichenunterrichte (Franz Hertel). S. 322 bis 323.
29. **Hettner**, Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts (A. Rude). S. 323—324.

Aus Zeitschriften und Sammelwerken (Dr. M. Schilling). S. 155—156.

Digitized by Google

An die Leser.

Mit diesem Hefte beginnt der 20. Jahrgang der „Pädagogischen Studien“.

Der Name ihres Begründers deutet darauf hin, dass die „Pädagogischen Studien“ einen Sammelpunkt für Arbeiten einer bestimmten pädagogischen Richtung bilden. Wieviel die „Pädagogischen Studien“ zur Aufklärung über die Grundsätze Herbart-Zillerscher Pädagogik und zu ihrer Verbreitung beigetragen haben, lässt sich schwerlich bemessen; Thatsache aber ist, dass Herbart-Zillersche Ideen das pädagogische Denken und Schaffen weiter Kreise angeregt haben; dass diese pädagogische Richtung nicht ohne Einfluss auf die Gestaltung des gegenwärtigen Unterrichts- und Erziehungswesens geblieben ist.

Ranke sagt einmal: „Es geschieht in der Weltgeschichte nie, dass gewisse Ideen bis zu ihrer äussersten Konsequenz die Herrschaft erlangen; alles frühere historische Leben müsste zerstört werden und eine neue Welt beginnen.“ Dieser Ausspruch lässt sich recht wohl auf die verschiedenen Richtungen innerhalb der Wissenschaften anwenden. Der gewissenhafte, scharfe Denker verfolgt seinen Gedankengang bis zu den letzten Konsequenzen und stellt an die Praxis die Forderung, dem Richtiggedachten sich anzubequemen. Von seinem Standpunkte aus hat er vollkommen recht. Ohne solche Konsequenz wäre übrigens kein System einer Wissenschaft, — Wissenschaft überhaupt nicht möglich. Die Gedanken über irgend ein Wissensgebiet erhalten erst durch ihre systematische Geschlossenheit den Charakter der Wissenschaft.

Diesen Charakter trägt die Herbart-Zillersche Pädagogik; darin liegt ihre Bedeutung und ihr Verdienst, das ihr nicht wird geschmälert werden dürfen, selbst wenn — was nicht ausbleiben wird — die Forschung auf dem Gebiete der Ethik und Psychologie Ergebnisse zeitigt, die eine Korrektur jener Denker erheischen.

Google

Allein ein anderes ist es, ein System aufstellen, ein anderes, die Praxis darnach umgestalten. Da sind, wie bei jedem grundsätzlichen Handeln, Konflikte unvermeidlich. „Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen.“ Das Neue ringt mit dem Alten, und es ist gut so: in dem Kampfe erprobt das Neue seine Kraft und gelangt zum Bewusstsein seiner Leistungsfähigkeit, wie auch der Grenzen seines Vermögens; das Alte aber wird gezwungen, auf seine Berechtigung sich zu besinnen und sie zu erweisen. In solchem Ringen löst sich vielleicht manch starkes Band der Gewohnheit, fällt manche Fessel der Tradition, und bisher Geheiligtes sinkt dahin. Manches auch wird im Kampfe sich behaupten, und das ist auch gut: der geschichtliche Zusammenhang bleibt gewahrt.

So ist auch hier der Kampf ein Mittel gesunden Fortschrittes. Tote und Verwundete wird es auf beiden Seiten geben, hier mehr, dort weniger. Wir wollen sie nicht zählen; aber ehren wollen wir jeden tüchtigen Gegner, der mit Gründen kämpft und den Sinn offen hält für das Recht des anderen; ehren wollen wir das ernste, mit Besonnenheit verbundene Streben nach Fortschritt, wo es sich auch findet.

Die „Pädagogischen Studien“ werden nach wie vor die eingeschlagene Richtung beibehalten; es liegt keine Veranlassung vor, einen anderen Kurs zu wählen, eine neue Flagge zu hissen. Sie werden sich frei zu erhalten suchen von engherziger, unwissenschaftlicher Pedanterie, frei auch von oberflächlicher, marktschreierischer Reklame.

Die „Pädagogischen Studien“ betrachten es nicht als Verleugnung ihres Standpunktes, Arbeiten Raum zu gewähren, die von anderen, als Herbart-Zillerschen Gesichtspunkten aus pädagogische Probleme betrachten und zu lösen versuchen; sie halten es vielmehr für ihre Pflicht, die Anhänger ihrer Richtung zu erneuter Prüfung des eigenen Standpunktes anzuregen. Die Geschlossenheit eines Systems darf nicht zur chinesischen Mauer werden.

M. Schilling.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Über den Plan einer kritischen Behandlung pädagogischer Grundbegriffe.[1])

Durch umfassende Arbeiten leider zur Zeit an thätiger Mitwirkung bei Ihrem wichtigen Unternehmen verhindert, möchte ich doch nicht verfehlen, über den Plan einer kritischen Behandlung pädagogischer Grundbegriffe einige Worte zu äussern.

Eine kritische Erörterung der Grundbegriffe ist auf allen Gebieten der Wissenschaft wertvoll, auf manchen ein unerlässliches Bedürfnis. Denn so Grosses uns feste, im allgemeinen Gebrauch befindliche Begriffe leisten, sie sind zugleich voller Gefahren. Ein Begriff, namentlich ein grundlegender und leitender Begriff, ist kein gleichgültiges Zeichen, keine neutrale Formel, die sich ohne weitere Folgen verwenden liesse, sondern er enthält eine Synthese von Vorstellungen, eine Verbindung, Ordnung und Richtung verschiedener Elemente, er wird damit zu einer These, die charakteristische Behauptungen enthält, oft Sympathien oder Antipathien erregt, ja Affekte aufregt, die nicht bejahen kann, ohne zugleich auch zu verneinen. Daher gerät, wer solche Begriffe verwendet, unter den Einfluss von eigentümlichen Gedankenmassen; gewisse Angriffspunkte stehen ihm fest, seine Behandlung des Gegenstandes wird in eine bestimmte Bahn getrieben, er hat schon geurteilt, wenn er sich mit

---

[1]) Es ist beabsichtigt, in den „Pädagogischen Studien“ eine Reihe von Abhandlungen in zwangloser Aufeinanderfolge erscheinen zu lassen, in denen pädagogische Grundbegriffe einer kritischen Behandlung unterzogen werden. Die in diesem Hefte veröffentlichte Arbeit von Dr. M. Jahn bildet den Anfang dieser Reihe. Zu dem Plane äussert sich Herr Professor Dr. R. Eucken in dem hier mitgeteilten Briefe an den Herausgeber.
D. R.

Digitized by Google

eigener Überlegung zu urteilen erst anschickt. Dieses Bindende und Verpflichtende der Begriffe wird aber leicht übersehen, sie pflegen ihr Charakteristisches dem Bewusstsein zu verbergen, oft giebt sich als selbstverständlich, was die gewagtesten Behauptungen einführt, als unverbindlich, was den forschenden Geist mit ehernen, wenn auch unsichtbaren Klammern fesselt. Daher können die Begriffe, wenn nicht immer wieder von neuem durchleuchtet, nicht immer wieder auf den lebendigen Stand der Forschung zurückbezogen, Träger eines starren Dogmatismus werden und eine autoritative Macht in die Wagschale werfen, wo nur das Gewicht der Gründe entscheiden sollte. Solche Gefahren werden wachsen, je rascher und hastiger eine Zeit arbeitet, je buntere Eindrücke sie dem Menschen zuführt, je weiter sich endlich der Kreis ausdehnt, in dem die Begriffe umlaufen und durch den alltäglichen Gebrauch sich abnutzen. Denn alles dieses wirkt notwendig dahin, sie rasch und unbesehens hinzunehmen, über dem Drängen nach raschen Ergebnissen eine gewissenhafte Prüfung der Werkzeuge der Forschung zu unterlassen. Dass aber alle jene Gefahren unserer Zeit in besonders hohem Grade innewohnen, wer möchte es leugnen?

Daher bedarf es vornehmlich jetzt einer kritischen Behandlung der Begriffe, es gilt, sie in ihre Elemente aufzulösen, diese Elemente wie ihre Synthese zu prüfen, Punkt für Punkt die Voraussetzungen zu erörtern, die Probleme herauszustellen. Alles zusammen verspricht eine klarere und fruchtbarere Art der Arbeit. Natürlich ist solche Kritik vor allem direkt und aus der Sache selbst zu führen; was schlechthin gelten will wie ein Begriff, das muss vor dem Forum der Vernunft jeden Augenblick Rechenschaft ablegen können. Aber zugleich kann ein Rückblick auf die Geschichte wichtige Dienste leisten. Die Begriffe werden uns meist vererbt aus früheren Zeiten, auf dem Boden der Geschichte sind sie erwachsen, von der Geschichte aus werden die Zusammenhänge und die Motive erhellen, aus denen sie entstanden, an der Hand der Geschichte können wir die Phasen verfolgen, welche sie durchliefen, und welche oft auch im gegenwärtigen Gebrauch fortwirken. So kann die Geschichte selbst zur Befreiung von dem Druck der Geschichte dienen, indem sie durchsichtig macht, was sich dem unmittelbaren Eindruck als ein blindes Faktum auferlegt.

Nach dem allen bedarf einer kritischen Behandlung der Grundbegriffe insbesondere die Philosophie; für diese wichtige Aufgabe habe ich durch mein Buch „Die Grundbegriffe der Gegenwart“ [1])

---

[1]) „Die Grundbegriffe der Gegenwart.“ Historisch und kritisch entwickelt. 2. Aufl. 1893. Veit & Comp., Leipzig.

Digitized by Google

einiges zu leisten versucht. Was aber von der Philosophie, das gilt nicht minder, ja das gilt vielleicht noch mehr für die Pädagogik. Zur Bildung ihrer Grundbegriffe muss sie verschiedenartige, nicht ohne weiteres übereinstimmende Gedankenkreise heranziehen, namentlich die der Psychologie, Ethik, Logik. Zugleich aber erhält alles Übermittelte auf dem neuen Boden ein eigentümliches Ziel und ein neues Mass. Denn so eng die Pädagogik mit der Philosophie zusammenhängt, sie ist nicht bloss eine Art angewandter Philosophie, sie betrachtet nicht bloss, sondern sie ist zugleich auf ein Bilden und Schaffen gerichtet, sie vollzieht eine Verflechtung der reinen Theorie mit der Kunst und Technik, sie erzeugt daher eine selbständige Gedankenwelt und muss auch auf selbständigen Begriffen bestehen. Der Präcision dieser Begriffe aber drohen besondere Gefahren. Die praktische Tendenz mit ihrer Ungeduld des Erfolges gefährdet leicht die Energie und die Geduld der analytischen Arbeit, die ungestüme Hast der Zeit wirkt ähnlich, und auch die an sich hocherfreuliche Teilnahme eines grösseren Publikums an den Erziehungsfragen ist einer scharfen Ausprägung und deutlichen Vergegenwärtigung der Begriffe keineswegs günstig.

Um so mehr muss die pädagogische Wissenschaft eine wichtige Aufgabe darin finden, den Blick zu den grundlegenden Begriffen zurückzulenken, hier alle Dunkelheit und Verworrenheit auszutreiben. Sie wird damit alle Thätigkeit innerlich erhöhen, sie wird das Erziehungswerk selbständiger machen und kräftiger auf das ganze Kulturleben wirken lassen. Je mehr uns Kinder der Neuzeit eine Hochflut des äusseren Lebens umtost, desto mehr bedarf es einer inneren Sammlung, und im Dienste dieser Sammlung steht die Begriffskritik.

Dabei auch auf die Geschichte der Begriffe zurückzugreifen, empfiehlt sich nicht nur aus allgemeinen Gründen, sondern auch durch den besonderen geschichtlichen Stand der pädagogischen Grundbegriffe. Wohl entstanden sie meist innerhalb des modernen Lebens, aber an nicht unwichtigen Stellen erhalten sich Reste der alten Denkweise und durchkreuzen sich mit modernen Elementen. So läuft z. B. in der heutigen Verwendung des Begriffs „abstrakt“ oft eine spekulative Fassung im Sinne des Platonismus und eine psychologische im Sinne Lockes und Wolffs durcheinander, ein Quell mannigfacher Unsicherheit und Verwirrung, wie denn auch der Sprachgebrauch der Grammatik und der Logik hier entzweit ist.

Auch in dem Begriff der Form kämpft Altes mit Neuem. Wir könnten nicht die „formale“ Bildung so hoch halten, ohne mit Plato der Form eine innere Kraft beizulegen; aber wir wissen zu-

Digitized by Google

gleich, dass die neueren Forscher bei ihr vorwiegend an die äussere Anordnung denken, und dass „formal“ im modernen Leben oft nicht mehr bedeutet als äusserlich. Wieviel Verwirrung, wieviel unnützer Streit wäre zu vermeiden, wenn die geschichtliche Bewegung eines solchen Begriffes stets deutlich vor Augen stünde! Die Hauptwerkstätte der pädagogischen Grundbegriffe ist aber die Neuzeit selbst, und zwar besonders die Epoche des Neuhumanismus, die mit der Mitte des vorigen Jahrhunderts beginnt und in den grossen Dichtern und Denkern unserer klassischen Zeit gipfelt. Jene Zeit hat z. B. Begriffe wie Geist, Bildung, Kultur, Menschlichkeit, Entwickelung, organisch, Anschauung, praktische Vernunft, Charakter, Persönlichkeit u. s. w. wenn nicht erzeugt, so doch zuerst zu voller Geltung gebracht; in allen diesen Begriffen aber wirkt eine Überzeugung von der Würde und Grösse des Menschen, sowie der Macht der Vernunft in allen menschlichen Dingen, eine Überzeugung ferner von einer inneren Harmonie unserer Anlagen, die aber der Freiheit zu ihrer Entwickelung bedarf, von einem engen Zusammenhange des Menschen mit der Welt, einem freundschaftlichen Verhältnis von Natur und Kunst, einer Beseelung und inneren Bewegung der ganzen Wirklichkeit. Es waltet hier ein Idealismus universaler Art, der einen stark optimistischen Zug hat und dem eine künstlerische Grundanschauung eine eigentümliche Färbung giebt. Wie sehr hat sich das alles im Lauf unseres Jahrhunderts verändert! Die sinnliche Welt hat eine unvergleichlich grössere Bedeutung erlangt, die Gebundenheit unseres menschlichen Seins an materielle Bedingungen steht deutlicher vor Augen und beschäftigt unsere Arbeit, eine analytische Denkweise sucht die kleinsten Elemente zu ergreifen und in langsamem Fortgang von ihnen her alle Zusammenhänge aufzubauen, das äussere Zusammensein der Menschen hat eine grössere Bedeutung gewonnen, und das starke Hervortreten der sozialen Frage mit ihren ethischen Problemen verändert auch die Ziele der Erziehung. Alles zusammen ergiebt gewaltige Verschiebungen in der Richtung eines ausgeprägten und selbstbewussten Realismus. Aber auch den Idealismus haben die Bewegungen der Zeit nicht unverändert gelassen. Die sonnige Heiterkeit der klassischen Zeit ist verflogen, riesengross stehen jetzt vor unseren Augen die Probleme und schwerer lastet auf uns das Dasein; Leid und Dunkel, Not und Unvernunft der menschlichen Verhältnisse erfüllen die Gedanken und beherrschen die Stimmung. Ein solcher neuer Stand fordert entsprechende Ideen, entsprechende Begriffe. Thatsächlich aber sind die alten Begriffe geblieben und das Neue hat sich nur in sie hineingeschoben, es hat unmerklich einen immer grösseren Raum gewonnen, ohne dass ein neuer Aufbau oder nur eine deutliche Auseinandersetzung erfolgt wäre. Eine derartige Lage bedroht die Arbeit mit der Gefahr grosser Verworrenheit, haltlosen Schwankens, ja einer inneren Unwahrheit; eine kritische Behandlung

Digitized by Google

der pädagogischen Grundbegriffe wird dadurch zur zwingenden Notwendigkeit.

So sei einem solchen Unternehmen eine kräftige Inangriffnahme und ein glücklicher Fortgang von ganzem Herzen gewünscht!

Jena. R. Eucken.

II.

Die Anschauung.

Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung

von Dr. M. Jahn.

Der Begriff der Anschauung steht unzweifelhaft unter den Begriffen, mit welchen sich die Pädagogik der Gegenwart beschäftigt, mit obenan. Kein Buch über pädagogische Psychologie, kein Unterrichtsgegenstand, wie er auch heissen mag, keine methodische Frage wird vorgeführt und erörtert, ohne dass man sich nicht besonders auf das Prinzip der Anschauung beruft und die Anschaulichkeit des Unterrichts betont. Und weit zurück in die Vergangenheit reicht der Streit um die Anschauung und den Anschauungsunterricht. Zuerst war es Bacon, welcher im Gegensatz zu den Scholastikern des Mittelalters und den Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts, die nur Wortstudium trieben, und denen Rhetorik und Dialektik über alles ging, die Menschen aufforderte, erlernte und ererbte Ansichten ganz aufzugeben und sich mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuzuwenden; von einem wahren sinnlichen Auffassen der Creaturen aus müsse der unmittelbare innige Verkehr des Menschen mit der Schöpfung wieder hergestellt werden und der Naturforscher zu Naturgesetzen aufsteigen. Dann kamen Ratichius, Comenius, Andreae, Balthasar Schupp u. a., welche der Unnatur des mechanischen Auswendiglernens in gleicher Weise scharf entgegentraten. Besonders war es Comenius, der sich bei der Erziehung auf die Anschauung und den Anschauungsunterricht stützen wollte. Die Menschen müssen soviel als möglich, so sagte er, ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen

Digitized by Google

und Buchen; sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloss fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden, sichtbar den Augen, hörbar den Ohren, riechbar der Nase, schmeckbar dem Geschmack, fühlbar dem Gefühl; die Anfänge des Wissens sollen vom Sinnlichen sein, nicht mit einer wörtlichen Darlegung der Dinge, sondern mit realer Anschauung gemacht werden.

So klar und eindringlich Comenius und andere mit und nach ihm das Thema, durch Anschauung und Experimente, nicht durch mündlichen Vortrag der aristotelischen Werke zu lehren, auch behandelten, es hat noch lange gedauert, ehe diese Grundsätze allgemeine Anerkennung gefunden; alte Gewohnheiten sterben nur langsam ab. Locke musste die Erzieher aufs neue auf die Anschauung hinweisen. Francke und besonders seine Schüler Semler und Hecker mussten versuchen in den Realschulen dem Prinzip der Anschauung eine dauernde Stätte zu bereiten, Rousseau in seinem „Emil“ als eifriger Apostel für die Anschauung in die Schranken treten, die Philantropen der erstaunten Welt zeigen, zu welch grossartigen Erfolgen die neue Unterrichtsmethode zu führen im stande sei, um das Interesse und das Verständnis für die Anschauung und die Anschaulichkeit des Unterrichts und die Natürlichkeit der Erziehung in weiteren Kreisen zu wecken und dauernd zu erhalten. Aber so vorbereitet und von den heissen Wünschen nach einer Veredelung des Menschengeschlechts durch Erziehung von vielen erwartet, erschien Pestalozzi; die Lehre, dass die Anschauung die Grundlage aller Erkenntnis sei, konnte nun leichter und schneller zur Herrschaft im praktischen Schulleben gelangen.[1])

Pestalozzi hat dieses sein Verdienst an vielen Stellen seiner Schriften hervorgehoben. Am bekanntesten ist, was er in dem Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sagt: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muss.“ Die Urform, die Pestalozzi gefunden haben wollte, bestand bekanntlich darin, dass er glaubte, den gesamten Lehrstoff an Zahl, Form und Sprache anschliessen zu können. „Ich finde,“ fährt deshalb Pestalozzi weiter fort, „dass ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel

---

[1]) Ueber die Geschichte des Begriffes der Anschauung und des Anschauungsunterichtes vor Pestalozzi mehr hervorzuheben, ist hier nicht der Ort. Vergl. hierzu: K. v. Raumer. Geschichte der Pädagogik. Gütersloh 1877. 2. Bd. S. 380 u. ff. K. A. Schmid. Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876. S. 130 u. f. K. Kehr. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1889. 1. Bd. S. 474 u. ff. F. Sander. Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. S. 24.

Digitized by Google

zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden konnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur bestimmtesten Notwendigkeit zu erheben; ich fand endlich, dass ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitig und in allen drei Fächern mit sich selbst, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwickelung des Menschengeschechts an sich selbst näher gebracht habe." Pestalozzi wollte ein A B C der Anschauung schaffen; er wollte den Stufengang und die Summe derjenigen Elemente zusammenstellen, durch die eine geistig gesunde und lebendige Auffassung der Welt begründet würde. Er hat es jedoch nicht vermocht, ein solches A B C zu schreiben. In seinem „Buch der Mütter," in welchem er damit gleichsam den Anfang gemacht, ist uns ein Beispiel der Behandlung geliefert worden, wie es nicht sein soll. Vor allen Dingen aber war es ein grosser Irrtum Pestalozzis zu glauben, „die unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung gewonnen und die Lehrkunst in ihrem ganzen Thun fest an den Gang der Natur gekettet zu haben, wenn er die Resultate alles Unterrichts in den drei Fächern Form, Zahl und Name untergebracht und die drei Elementarmittel in Harmonie zusammengeführt habe. Die Hoffnungen, die Pestalozzi auf Grund seiner Theorie hegte, die Lehrkunst an den Gang der Natur zu ketten, konnte im einzelnen nicht in Erfüllung gehen, weil Pestalozzi von der menschlichen Natur nur wenig klare und bestimmte Vorstellungen hatte. Von seinem neuen Prinzip der Anschauung insbesondere machte er die verkehrteste Anwendung, weil er über das Wesen der Anschauung nicht ins Reine kommen konnte, in der widersprechensten Weise hat er sich darüber geäussert.[1])

Pestalozzi rechnet die Anschauung zu den Kräften der Sinne, für welche er den gemeinschaftlichen Namen des Anschauungsvermögens oder der Anschauungskraft, d. i. der Kraft, Anschauungen zu erzeugen, benutzt. Unter Anschauung versteht er aber „nichts anderes als das blosse Vor-den-Sinnen-Stehen der äussern Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks." Zu dieser dürftigen Erklärung passt offenbar gar nicht sein Grundsatz, dass die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis sein soll, und ebenso wenig die wortreiche theoretische Durchführung des Principes.

---

[1]) Die Zahl der Schriften über Pestalozzis Werk und Methode ist bekanntlich sehr gross. In vorliegender Arbeit kann es sich nicht darum handeln, Pestalozzis Gedanken in ihren Einzelheiten zu verfolgen. Wir verweisen hierbei besonders auf: H. Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik in ihrer Entwickelung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Volksschulwesens. Leipzig 1896. S. 67 u. ff. 283, u. ff. Dann auf G. Deussing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule von Amos Comenius bis zur Gegenwart. Frankenberg i. S. 1885. S. 28 u. ff.

Pestalozzi redet neben den Kräften der Sinne auch von den Kräften des Geistes und des Herzens.[1]) Zu ersteren rechnet er Gedächtnis Einbildungskraft, Denkkraft, Urteilskraft, Verstand und Vernunft, zu letzteren das Fühlen und das Wollen. Ausser diesen Grund- oder Urkräften nennt er dann auch noch die zwei untergeordneten Kräfte der Sprachkraft und der Kunstkraft, aber er hat weder das Verhältnis dieser Kräfte zur Anschauungskraft untersucht, noch dargethan, wie im regelrechten Zusammenwirken aller Kräfte die Erkenntnisse gewonnen werden.[2]) Zunächst hätte Pestalozzi wenigstens die Beziehung der Anschauung zu seinen drei Elementarmitteln Form, Zahl und Wort aufsuchen müssen. Wenn er aber sogar an einer andern Stelle erklärt, dass „die Anschauung nicht bloss die sinnliche äussere Wahrnehmung, sondern auch die ganze Reihe von Gefühlen umfasse,“ dass also die Anschauung auch die Grundlage der Gefühlsbildung sei, so konnte man wohl auch erwarten, dass er das Verhältnis der Anschauungskraft zu den Kräften des Herzens untersuche.

Die Unklarheit und Unvollständigkeit des Begriffes der Anschauung, wie wir ihn bei Pestalozzi finden, hat unzweifelhaft die Pädagogik auf ihrem weiteren Wege begleitet; man könnte fast sagen, wie eine schwere Kette ist sie von ihr mit fortgeschleppt worden. So segensreich an sich das Prinzip der Anschauung für die Entwicklung des Schulwesens geworden ist, der pädagogische Wagen hat oft geschwankt, er ist vor- und rückwärts gefahren worden, und man hat es dabei fertig gebracht, sich bei den verschiedenartigen Meinungen auf Pestalozzi zu berufen. In der Frage, ob die Anschauung ein Prinzip oder ein Unterrichtsgegenstand sei, in welchem Verhältnis der Anschauungsunterricht zum Denk- und Sprachunterricht stehe, wie weit man in der Veranschaulichung gehen dürfe, dann weiter in der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, in der Form und Methode des Unterrichts, ist die Pädagogik lange nicht einig gewesen; wenn auch der Streit ruht, so ist man gegenwärtig noch in den einzelnen Fragen sehr geteilter Meinung, und zwar wohl deshalb, wie ich meine, ist man nicht vollständig einig, weil man über das Wesen der Anschauung noch nicht die genügende Klarheit gewonnen hat.

---

[1]) Vergl. E. Langner, J. H. Pestalozzis anthropologische Anschauungen. Breslau 1897. S. 19 u. ff.

[2]) Angedeutet hat er das Verhältnis freilich oft, aber nie bestimmt formuliert. So sagt er an einer andern Stelle: „Die Anschauungskraft ist durch die Anschauungskunst genugsam gebildet, wenn das Anschauungsvermögen des Menschen durch sie in jedem Stande und in jedem Verhältnisse zu dem Grade der Kraft gebracht worden, die erforderlich ist, die Anschauungseindrücke seiner Umgebungen und Verhältnisse mit klarem Bewusstsein als sichere Fundamente seines Denkens und Urteilens über eben diese Gegenstände mit Freiheit und Sicherheit zu benutzen.“ S. Scherer a. a. O. S. 67.

Digitized by Google

Den Begriff der Anschauung festzustellen und ebenso das Verhältnis dieses zu andern ihm verwandten psychologischen Begriffen zu untersuchen, ist zunächst freilich nicht die Aufgabe der Pädagogik, sondern der Psychologie. Die Psychologie und im weiteren Umfange die Philosophie haben von jener Zeit an, in der die Anschauung einen wichtigen Gegenstand der pädagogischen Erörterung bildet, wenig gethan und wenig Bleibendes geschaffen, um diesen Begriff aufzuklären. Im Gegenteil kann man sagen, dass, weil dieser Begriff in den verschiedenen philosophischen Systemen einen verschiedenen Inhalt bekommen, die Philosophie in ihrem geschichtlichen Verlaufe die Verwirrung vergrössert hat.[1])

Kants scharfer Geist zeigte sich allerdings auch dem Begriffe der Anschauung gegenüber. Er fand nicht nur, dass alle unsere Anschauungen ihre Gegenstände unter den allgemeinen, apriorisch gegebenen Formen des Raumes und der Zeit darstellen, er nahm überhaupt eine scharfe Trennung zwischen der rezeptiven und spontanen Seite unsers Wesens vor, sodass der Unterschied des sinnlichen und intellektuellen Erkenntnisvermögens bestimmter hervortrat. Die Kantischen Pädagogen, wie Greiling, Heusinger, Günther, Gräffe,[2]) haben durch die Hervorkehrung dieses Unterschiedes auf die allgemeine und specielle Methodik vorteilhaft eingewirkt, ihr Einfluss auf das Schulwesen ist jedoch kein nachhaltiger gewesen. Nur Niemeyer und Schwarz werden gegenwärtig unter den Kantischen Pädagogen noch genannt und gelesen. Das sind aber grade diejenigen, welche Kants Lehren nicht vertieft, sonder verflacht haben.[3])

Fichte, Schelling, Hegel, Herbart kritisierten zunächst das, was Kant unter den reinen Anschauungsformen apriori verstanden.[4]) Man kam zu ähnlichen Resultaten, nur mit andern Worten wiedergegeben. So meinte Herbart, dass das Raumverhältnis, worin sich die Objekte zeigen, denselben nicht etwa als Prädikat beigelegt werden dürfe, es beruhe lediglich auf dem Zusammentreffen der Bilder der Objekte in der sie abspielenden Intelligenz. Und ähnlich behauptete Hegel, dass die Intelligenz den Inhalt der Empfindungen als Aussersichseiendes bestimme und in Raum und Zeit hinauswerfe. Andrerseits aber gingen diese Philosophen über Kant hinaus, indem sie den kritischen Standpunkt verliessen und Raum und Zeit nicht nur als Geschöpfe des Geistes betrachteten, sondern ihnen auch Realität an sich zuschrieben. So glaubte Fichte, dass der Raum die Form der

---

[1]) Vergl. K. A. Schmid, a. a. O. S. 130.

[2]) Vergl. des Verf. Abh.: Über den Einfluss der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig 1885. S. 33 u. ff.

[3]) S. d. Verf. „Einfluss der Kantischen Psychologie". S. 44.

[4]) Vergl. zu den Ansichten dieses Philosophen insbesondere W. Volkmann. Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode. 2. Bd., S. 7 u. ff., Cöthen 1894, wo sich weitere Litteraturangaben vorfinden.

Digitized by Google

Äusserlichkeit und die Zeit die Form der Innerlichkeit sei, und auch Herbart suchte den Raum als ausser uns seiend zu deduzieren. Fichte und Schelling gelangten bei ihrem Philosophieren ausserdem noch zu dem Begriffe der intellektuellen Anschauung, worunter Fichte die ursprüngliche Anschauung des Ich oder das unmittelbare Bewusstsein verstand, während Schelling damit den unbedingten Erkenntnisakt bezeichnete, in welchem das Subjektive und Objektive zusammenfalle und ein Wissen des Absoluten gewonnen werde. Herbart und Beneke haben sich neben der reinen Anschauung auch mit der empirischen Anschaunng beschäftigt, d. i. also mit den Bildern, welche die Betrachtung bestimmter Gegenstände in uns hervorbringt. Bekannt ist z. B. die feine Art, wie Herbart sich das Entstehen der Formen der Dinge im Kinde denkt; aber in der Herbartschen Schule hat man sich an einen bestimmten feststehenden Begriff der Anschauung auf die Dauer nicht gehalten, so dass Volkmann, der gründliche Psychologe des philosophischen Realismus, zu einer Herbart entgegengesetzten Auffassung und Gruppierung der Begriffe gekommen ist. „Aus Empfindungen werden infolge der ihnen immanenten Eigentümlichkeiten Anschauungen, und gewisse Anschauungen entwickeln sich zu Wahrnehmungen“, so erklärt Volkmann.[1]) Dieser Sprachgebrauch, der in der Pädagogik gar nicht üblich ist, hat sich allerdings in der Physiologie der Gegenwart, so bei Helmholtz, Eingang verschafft.

In der neusten Psychologie endlich findet der Begriff der Anschauung wenig Beachtung; man scheint ihm kein Interesse abgewinnen zu können. Er wird hier entweder nur nebenbei erwähnt, oder ganz weggelassen. Wundt subsumiert die Anschauung und die ihr verwandten Seeleninhalte unter die Vorstellungen. Eine Vorstellung aber ist nach ihm das in unserm Bewusstsein erzeugte Bild eines Gegenstandes oder eines Vorganges der Aussenwelt. Sobald die Gegenstände der Vorstellungen wirklich und nicht bloss gedacht sind, heissen die Vorstellungen Wahrnehmungen oder Anschauungen. Bei dem Ausdruck Wahrnehmung habe man die Auffassung des Gegenstandes nach seiner wirklichen Beschaffenheit im Auge; bei einer Anschauung dagegen denke man vorzugsweise an die dabei vorhandene Thätigkeit unseres Bewusstseins; dort lege man auf die objektive, hier auf die subjektive Seite des Vorstellens das Hauptgewicht. Die Auffassung Wundts,[2]) so meinen wir, entspricht nicht dem Sprachgebrauch und liegt auch der Pädagogik fern. Wenn wir hervorheben wollen, dass wir erst die Wahrnehmung einer Rose oder eines Pferdes gewonnen haben, dann zu einer Anschauung dieser Gegenstände gelangt seien, so haben wir wohl schwerlich im Auge zu betonen, dass im zweiten Falle unser subjektives

[1]) W. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie a. a. O. 2. Bd., S. 115 u. ff.

[2]) Vergl. W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 2. Bd., S. 1 u. f. Leipzig 1893.

Digitized by Google

Bewusstsein besonders beteiligt sei; im Gegenteil, die Anschauung hat das Lückenhafte, Einseitige und Individuelle, was der Wahrnehmung anhaftet, abgelegt und sie vervollkommnet.

Weiter heben wir das bekannte Buch von Preyer, „Die Seele des Kindes" hervor.[1]) In demselben wird die Anschauung mehrfach erwähnt; eine Erklärung aber, was man darunter zu verstehen hat, befindet sich in dem Buche nicht. „Die Sinnesthätigkeit," sagt Preyer, „ist eine vierfache; zuerst findet eine Nervenerregung statt, dann tritt die Empfindung auf; wenn diese zeitlich und räumlich bestimmt ist, so hat man eine Wahrnehmung. Kommt zu der Wahrnehmung die Ursache hinzu, dann wird aus ihr die Vorstellung." Ganz abgesehen davon, dass die Erklärung, was eine Vorstellung ist, ganz ungewöhnlich erscheint, fehlt hier offenbar die Definition der Anschauung.

Die Psychologie in Umrissen von Harald Höffding,[2]) die auch unter Pädagogen weitere Verbreitung gefunden hat, beschäftigt sich ebenfalls nicht mit der Anschauung; das Wort wird nicht ein einziges Mal erwähnt. Als besonders merkwürdig aber wollen wir noch hervorheben, dass in Reins[3]) „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik", das über alles Mögliche berichtet, ein Artikel über die Anschauung fehlt. Unter dem Worte „Anschauung" findet sich nur ein Hinweis auf die Empfindung; in dem Artikel über die Emfindung aber, von Ziehen verfasst, wird die Anschauung ebenfalls gar nicht weiter genannt.

Die Pädagogik hält jedoch, wie schon erwähnt, an dem Begriffe der Anschauung fest. Ob sie dazu berechtigt ist, soll die weitere Untersuchung zeigen. Um einer bestimmten Antwort näher zu kommen, werden wir zunächst wohl fragen, wie der Mensch zu dem, was wir für gewöhnlich eine Anschauung nennen, gelangt. Nach der allgemeinen Annahme hat ein Kind von 6 Jahren die Anschauung eines Hundes, wenn es in Gegenwart eines wirklichen Hundes oder einer Abbildung eines solchen bestimmt weiss und diese seine Gedanken auch sprachlich zum Ausdruck bringen kann, dass der Hund ein schwarzes, zottiges Fell besitzt, dass er lang und hoch ist, aus Kopf, Rumpf, Schwanz und vier Beinen besteht, dass am Kopfe sich zwei herabhängende Ohren, zwei Augen, eine unbehaarte Nase befinden, dass er ein Maul mit zwei Reihen Zähnen und einer roten Zunge hat, dass der Hund bellt, dass er sich bewegt, insbesondere läuft und springt. Wie die Erfahrung

---

[1]) Vergl. W. Preyer, Die Seele des Kindes, Beobachtungen über die geistige Entwickelung des Menschen in den ersten Lebensjahren, S. 3. Leipzig, 1890.

[2]) H. Höffding, Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung. Deutsch v. F. Bendixen. Leipzig, 1893.

[3]) W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1. Bd., S. 88. Langensalza, 1894.

Digitized by Google

lehrt, ist das sechsjährige Kind zu den einzelnen Bestandteilen dieser Anschauung erst nach und nach gelangt; das sechs Wochen alte Kind wird so gut wie nichts von diesen Bewusstseinsinhalten in sich besitzen.

Die ersten Seeleninhalte, welche zu Anschauungen führen und einen Bestandteil derselben bilden helfen, sind bekanntlich die Empfindungen. Mit ihnen nimmt das Seelenleben seinen Anfang, und ebenso beginnt durch sie die geistige Entwicklung. Vom ersten Tage des Lebens an oder wenigstens nach Verlauf einiger Tage tastet, schmeckt, sieht, hört und riecht das Kind, d. h. durch äussere Reize auf die sensitiven Nervenfasern der Haut, Zunge, Augen, Ohren und Nase werden die Nervenendungen erregt, die Erregungen werden von da bis zu den Centralteilen des Nervensystems fortgepflanzt und dadurch bewusste Zustände in uns erzeugt, die sich qualitativ und quantitativ von einander unterscheiden, und mit denen einfache Gefühle des Angenehmen oder des Unangenehmen in Verbindung stehen. Für den entwickelten Menschen ist es zwar sehr schwer, sich in den Zustand eines Neugeborenen zu versetzen, um festzustellen, wie die ersten Seelenzustände beschaffen sein mögen, aber soviel ist bestimmt anzunehmen, dass die einfachsten Empfindungen des Kindes nur Qualität, Intensität und Gefühlston besitzen.[1]) Das Kind weiss anfangs nicht, dass es zum Sehen die Augen, zum Schmecken die Zunge braucht, und dass sich vor den Augen beleuchtete Körper befinden, von welchen Lichtstrahlen ausgehen und das Auge treffen. Dass der Säugling nichts von den vor den Augen befindlichen Gegenständen weiss, geht sowohl daraus mit hervor, dass er die Augen nicht schliesst, wenn sich ihm ein Gegenstand schnell nähert, und ebensowenig wendet er das Ohr der Schallquelle zu.[2]) Grössere Kinder und Erwachsene erleben keine reinen Empfindungen mehr. Der Gegenstand, von welchem die äusseren Reize ausgehen, ist uns immer mit bewusst; aber der Zustand, in welchem wir uns kurz vor oder nach einer Ohnmacht, oder bei heftigem Schwindel, oder kurz vor dem Einschlafen befinden, ist jedenfalls dem einfachen Empfindungsbewusstsein des Neugeborenen verwandt. Damit werden die Ansichten zurückgewiesen, dass mit der Empfindung zugleich die Wahrnehmung gegeben sei.[3]) Wir empfinden, heisst, wir erleben in uns qualitativ und quantitativ bestimmte Zustände, ohne dabei ein Wissen von äusseren Gegenständen zu besitzen. Allerdings ist das, was wir ein-

---

[1]) Vergl. des Verf. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, S. 18 u. ff. Leipzig, 1897.

[2]) Das Empfindungsleben des Säuglings ist weiter beschrieben in Preyer, a. a. O., S. 4 u. ff.

[3]) Eine solche mangelhafte Auffassung findet sich z. B. auch in Martig, Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung (Bern 1891), wo es S. 21 heisst: „Jede bewusste Empfindung ist zugleich Wahrnehmung." Zunächst giebt es keine unbewussten Empfindungen, und dann ist auch eine Empfindung nicht zugleich eine Wahrnehmung.

Digitized by Google

fache Empfindungen zu nennen pflegen, für die Sinnesphysiologie in vielen Fällen wenigstens schon etwas Zusammengesetztes. So wirken jedenfalls beim Gemeingefühl Reize aus den Atmungs-, Kreislauf- und Verdauungsorganen zusammen, ohne dass jeder für sich zum Bewusstsein gelangte. Wenn wir eine Last von der Erde aufheben, scheint es uns, als hätten wir eine einfache Empfindung; thatsächlich aber verschmelzen sich hierbei Berührung, Druck und Muskelanstrengung zu einem unbestimmten Ganzen. Auch viele Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbinden sich leicht mit Tastempfindungen. Salziger, saurer und zusammenziehender Geschmack, stechender und scharfer Geruch sind eigentlich Verbindungen von Geschmacks-, oder Geruchs- mit Tastempfindungen. Die Untersuchungen der physiologischen Optik zeigen ganz besonders, dass ein einfacher Ton eigentlich eine Abstraktion ist, da jeder Ton oder Laut seine besondere Klangfarbe hat. Die Klangfarbe aber besteht darin, dass mit dem Grundtone sich schwächere Obertöne verschmelzen und zugleich gehört werden, ohne dass sie jedoch klar zum Bewusstsein kommen. Bezüglich der Farbe aber ist der Streit darüber, welche Farben als Haupt-, oder welche als Nebenfarben zu gelten haben, noch nicht entschieden, und selbst wenn sie entschieden sein sollte, so hat doch jede Grundfarbe in der spektralen Farbenskala eine Reihe von Nüancen, innerhalb welcher es wieder schwer werden wird, die eigentliche Hauptfarbe, also eine selbständige und einfache Empfindung festzustellen.

Eine weitere Erörterung über die Empfindung gehört jedoch nicht zum Gebiete unseres Themas. Es genügt uns hier die Gewissheit, dass es einfache Empfindungen giebt, d. h. dass die Seele Zustände in sich erlebt, in welchen sie nichts von dem die äusseren Sinnesreize verursachenden Gegenstande weiss. Das führt uns nun zu den Wahrnehmungen. Denn bei der weiteren Betrachtung der Entwicklung des Kindes zeigt sich, dass dasselbe, wenn es einige Monate alt ist, nicht nur die weisse Farbe der Milch empfindet, sondern die Milch in der Flasche sieht und nach der Flasche greift, und ebenso hört es nicht nur das Geräusch der Klapper, sondern es sieht das Spielzeug und verlangt danach. Es hat also der bemerkenswerte Fortschritt stattgefunden, dass die Empfindungen, die zuerst nur rein innere Zustände waren, mit der Aussenwelt in eine solche Verbindung gebracht worden sind, dass sie als Eigenschaften eines äusseren Gegenstandes erscheinen. Das Kind lernt nach und nach Gegenstände und Personen, wie das Bett, den Tisch, die Uhr, die Mutter, die Schwester sehen und erkennt sie später als solche wieder. Wir sagen nun, dass das Kind die Gegenstände wahrnimmt [1]).

[1]) Unklar und unverständlich ist deshalb z. B. auch, was K. Richter in dem bekannten Buche: Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, über die Wahr-

Digitized by Google

Wie schon erwähnt, war Kant der erste, der auf diese Thatsachen im Seelenleben hinwies, indem er erklärte, dass die Materie unsere Sinne affiziere und dadurch Empfindungen hervorrufe, dass die Empfindungen aber geformt werden müssten. Die Form der Empfindung könne jedoch nun nicht wieder eine Empfindung sein. Die Formen müssten vielmehr im Gemüte des Menschen apriori bereit liegen [1]). Raum und Zeit seien diese Formen; in ihnen werde alles wahrgenommen, was zur Sinnlichkeit gehöre. Man hat lange hin und her gestritten, was unter den reinen Formen zu verstehen sei, und ob solche Formen apriori vorhanden sein könnten. Noch gegenwärtig stehen sich in Bezug auf die Auffassung des Raumes zwei Theorien gegenüber: der Nativismus und Empirismus [2]). Dem Nativismus zufolge hat das Bewusstsein ein ursprüngliches Vermögen, die Dinge im Raume aufzufassen. Der Empirismus dagegen betrachtet das räumliche Wahrnehmen als das Ergebnis einer Reihe von Erfahrungen, bei denen verschiedene Empfindungen zusammenwirken. Wir sind der Meinung, dass sich beide Ansichten leicht vereinigen lassen. Zunächst glauben wir nicht, dass Kant behaupten wollte, dass die zeitlichen und räumlichen Formen für die vielen Dinge und Ereignisse, welche wir schliesslich wahrnehmen, im Bewusstsein vorhanden und angeboren seien. Das wäre ein ganz ungeheuerlicher Gedanke. Er wollte nur andeuten, dass die Fähigkeit, die Dinge räumlich und zeitlich aufzufassen, also wahrzunehmen, eine natürliche Mitgift der Seele und deshalb in ihren letzten Ursachen unerklärbar sei, und insoweit hat also der Nativismus recht. Aber andrerseits ist es auch wieder richtig und von uns schon hervorgehoben worden, dass sich die Fähigkeit, die Dinge räumlich und zeitlich aufzufassen, im Kinde erst allmählich entwickelt. Es müssen psychologische Bedingungen erfüllt sein, ehe das Kind von der Empfindung zur Wahrnehmung fortschreiten kann.

Die neuere Psychologie hat sich ausserordentlich bemüht, diese Bedingungen auf dem Wege der Empirie und des Experimentes festzustellen und damit die Auffassung der Räumlichkeit und Zeitlichkeit der Dinge und Ereignisse deutlich zu machen. Zunächst glaubt man, die Sache in der Weise erklären zu können, dass man

---

nehmung sagt: „Die Wahrnehmung ist keineswegs eine höhere Stufe in dem Entwickelungsgange der Seele als die Empfindung, etwa eine Mittelstufe zwischen Empfindung und Anschauung; vielmehr bezeichnet sie für den ganzen Bereich sinnlicher Erkenntnisse (?) weiter nichts, als dass die leibliche Erregung mittelst der Nerven und des Gehirns zur Seele gelangt und von ihr, sei es als Gefühl oder als Empfindung, aufgenommen worden ist. Alles, was die Sinnlichkeit der Seele an Erkenntnis giebt, alles Sinnliche, dessen die Seele bewusst wird und das sie auf Gegenstände ausser ihr bezieht, wird wahrgenommen." Leipzig 1875.

[1]) Vergl. J. Kant, Kritik der reinen Vernunft, sämtliche Werke von Hartenstein 3. Bd., S. 55—71.

[2]) Vergl. Jahn, Psychologie etc., S. 36 und ff.: Das räumliche Wahrnehmen.

Digitized by Google

sagt, dass unter den vielen Empfindungen, die eine oder die andere in den Vordergrund trete; sie werde so isoliert, und sobald Gesichts- und Tastempfindungen damit gegeben seien, erhalte sie Gestalt oder werde figuriert. Den losgelösten Empfindungsinhalt projiziere dann die Seele, d. h. sie stelle ihn so vor, als befinde er sich im Leibe oder ausserhalb desselben in der Aussenwelt. Er werde so an einen bestimmten Ort, an einen Gegenstand unter andern Gegenständen gewiesen: die Farbe und der Geruch an die Rose, der Geschmack in den Zucker, der Schmerz in den Zahn. Dieser Vorgang sei das Lokalisieren, und damit seien Wahrnehmungen, also Gebilde gewonnen, von denen wir meinen, dass sich in ihnen äussere, fremde wirkliche Dinge zu erkennen geben. Die angedeuteten Vorgänge des Isolierens, Figurierens, Projizierens, Lokalisierens, die man übrigens verschieden auffasst,[1]) bringen wohl etwas Gliederung in die Auffassung des Räumlichen, aber eine wirkliche Erklärung ist mit ihnen sicher nicht gegeben. Auch die „Theorie der Lokalzeichen“[2]) von Hermann Lotze, so geistreich sie ist, muss in ähnlicher Weise beurteilt werden. Sie zeigt nur, dass zum Auffassen der Dinge gewisse physiologische und psychologische Bedingungen gehören, dass aber mit dem Gegebensein derselben die Vorgänge selbst noch nicht erklärt sind.

Unter den Lokalzeichen versteht Lotze bekanntlich die eigentümliche Färbung, welche eine Empfindung durch gewisse Nebeneindrücke, die durch die Drehung des Auges hervorgerufen werden, erhält. Von dem rotgelben Apfel, meint Lotze, entsteht auf der Netzhaut ein Bild, wobei der eine Lichtstrahl eine andere Stelle der Netzhaut trifft, als der zweite. Mit jeder Berührung der Netzhaut ist also nicht bloss die Farbenempfindung, sondern dazu noch eine eigentümliche Nebenempfindung gegeben, welche je nach der Verschiedenheit der Netzhautstelle verschieden ist. Mit der roten Farbe des Apfels verbindet sich ein anderer Nebeneindruck als mit der gelben, weil die Lichtstrahlen verschiedene Stellen der Netzhaut treffen. Diese Nebenempfindungen verbinden sich mit den Farbeneindrücken, und damit ist der Seele der Leitfaden gegeben, nach welchem sie das Rot an einen andern Ort als das Gelb verlegt. Die einzelnen Empfindungen erhalten mit Hilfe ihrer Nebeneindrücke einen bestimmten Ort zwischen den übrigen Empfindungen, und die Seele gewinnt zunächst das Bewusstsein der flächenartigen Ausdehnung der äusseren Gegenstände. Die Auffassung des Räumlichen nach der Tiefe verlangt noch weitere besondere Erörterungen, auf

[1]) Vergl. W. Volkmann a. a. O. 2. Bd., S. 117 u. ff. und ebenso auch L. Strümpell, Grundriss der Psychologie oder der Lehre von der Entwickelung des Seelenlebens im Menschen, S. 219 und ff. Leipzig, 1884.

[2]) H. Lotze hat seine Theorie von den Lokalzeichen in den „Grundzügen der Psychologie,“ S. 27 bis 39, Leipzig, 1881, erörtert; siehe auch Wundt a. a. O. 2. Bd., S, 231 und des Verf. Psychologie S. 40. und ff.

Digitized by Google

die wir hier jedoch verzichten können. Wir haben nur einige Andeutungen über die Erklärungsversuche der Wahrnehmungen gemacht, um zu zeigen, welche einzelnen Stufen in der Entwicklung des Geistes von Anfang an unterschieden werden müssen, um der Natur und Beschaffenheit unseres Wesens nur einigermassen genauer auf die Spur zu kommen. Die Pädagogik scheint allerdings hierbei weniger interessiert zu sein, weil das Kind bekanntlich ohne erzieherische Einflüsse die Gegenstände wahrnimmt und von einander unterscheidet, wenn demselben nur Gelegenheit geboten ist, mit den Dingen zu verkehren. Aber doch sind die ersten und einfachsten Stufen der Entwickelung Vorbedingungen für diejenigen, welche mit der erzieherischen Thätigkeit in unmittelbarer Verbindung stehen, wie wir bald sehen werden. Zuvor aber müssen wir über das zeitliche Wahrnehmen einiges hervorheben; denn alles, was die Seele erlebt, ordnet sie nicht nur in ein Nebeneinander als Dinge im Raume, sondern auch in ein Nacheinander als Erscheinungen in der Zeit.

Es ist ebenfalls schwer zu sagen, wann ein Kind beginnt, das Gegenwärtige vom Vergangenen und vom Zukünftigen zu unterscheiden. Das zeitliche Wahrnehmen ist jedoch bestimmt vorhanden, wenn das Kind beim Anblick der Mutter, beim Anblick des Zuckers oder des Apfels freundlich lacht, wenn es also die Personen und Gegenstände wiedererkennt. Denn mit einem bestimmteren Erinnern ist das Bewusstsein der Zeitlichkeit gegeben; eine einfache Empfindung kann dieses Bewusstsein nicht erwecken, auch eine zweite nicht, sobald mit dem Erscheinen derselben die erste verschwunden ist. Es ist ein Etwas erforderlich, was die erste und zweite Empfindung dermassen umspannt, dass ihr Wechsel als verschiedene Ausfüllung eines und desselben Zustandes erscheint. Dieses gemeinsam Umspannende ist zuerst jedenfalls ein dunkles Gefühl, welches dem Wechsel der Empfindungen gegenüber verharrt, und in welchem sich das Bewusstsein des Vergangenen ankündigt. Durch die tausendfachen Übungen, welche das Kind nach den ersten Monaten seines Lebens im Wechseln der Empfindungen vornimmt, verstärkt sich das Grundgefühl, und mit der grösseren Zahl der Erinnerungen, welche später umspannt werden, wächst das Bewusstsein der Zeitlichkeit. Das Kind weiss, wenn es einige Jahre alt ist, dass es geschlafen hat, dass die finstere Nacht vorbei ist, dass sie aber auch wiederkehrt; es erfährt, dass Sonne und Mond erscheinen und verschwinden. So lernt es von den Dingen und Ereignissen, ob sie gegenwärtig sind, ob sie da waren, oder ob sie kommen werden.

Den Prozess des zeitlichen Wahrnehmens und was damit zusammenhängt, wie die Unterscheidung der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, der Zeitdauer, der Geschwindigkeit, in seinen Einzelheiten deutlich zu machen, bietet ebenfalls verschiedene Schwierigkeiten. Es ist ähnlich, wie bei der Auffassung des Raumes, wo die Auffassung der Fläche, der Linie, des Körpers, der Form der Körper, die Auffassung der

Digitized by Google

Entfernung deutlich gemacht werden muss, wo es sich um das einfache Sehen mit zwei Augen, um das Aufrechtsehen gegenüber dem umgekehrten Netzhautbilde, um die Mitbeteiligung des Tastsinnes beim Wahrnehmen handelt. Es muss jedoch hier genügen, die Schwierigkeiten, das räumliche und zeitliche Wahrnehmen zu erforschen, angedeutet zu haben.

Wir kehren zurück zu dem oben erwähnten Beispiele von dem Hunde (S. 13). Was weiss ein Kind von diesem Tiere, wenn es in der beschriebenen Weise wahrnimmt? Dass es das Kind mit einem Hunde zu thun hat, dieses Bewusstsein ist ein Ergebnis des zeitlichen Wahrnehmens;[1]) denn das Kind muss, wenn es dieses weiss, einen Hund schon gesehen haben. Das Bild dieses früher gesehenen Tieres erscheint in der Erinnerung und verbindet sich mit dem gegenwärtigen Wahrnehmungsbilde so, dass sich in dem früheren Bewusstseinsinhalte der jetzige wiederfindet. Dem zeitlichen Wahrnehmen muss jedoch das Räumliche vorhergegangen sein, denn das Kind muss erst Bilder der äusseren Gegenstände in sich besitzen, ehe sie im Bewusstsein zusammentreffen und sich decken können. Was nun das räumliche Wahrnehmen selbst betrifft, so hat das Kind bei obigem Beispiel die Empfindung des Glänzenden (Augen), des Schwarzen (Fell), des Weissen (Zähne), des Roten (Zunge) an etwas in der Aussenwelt lokalisiert, das in rohen Umrissen figuriert worden ist und also eine bestimmte Gestalt angenommen hat, mit deren einzelnen Formen die einzelnen Merkmale, wie mit dem Kopfe das Weiss der Zähne, mit dem Maule das Bellen und Heulen besonders eng verbunden sind. Den so figurierten Gegenstand, aus Kopf u. s. w. bestehend, nimmt das Kind wahr und sieht ihn in einer gewissen Entfernung vor sich. Dass auch die Auffassung der Entfernung zum räumlichen Wahrnehmen gehört und längerer Übungen bedarf, zeigt die Beobachtung sehr deutlich. Kinder von zwei Jahren versehen sich noch oft, wenn sie etwas ergreifen wollen; sie fassen zu kurz oder zu weit nach rechts und links, nach oben und unten. Auch versuchen sie nach entfernten Gegenständen, wie nach weit davon laufenden oder fliegenden Tieren, selbst nach dem Monde zu greifen. Operierte Blindgeborne sind zum Auffassen der Entfernung anfangs ebenfalls ganz unfähig.[2]) Sie glauben, die Gegenstände berühren die Augen, und sie meinen deshalb vor ihnen zurückweichen zu müssen.

Zum räumlichen Wahrnehmen müssen wir also rechnen, um das in dem obigen Beispiele Angedeutete zu vervollständigen, die Auffassung der Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks- und Tastempfindungen

---

[1]) Das wie fast auf allen Stufen der Entwickelung auch bei der Wahrnehmung zugleich die sprachliche Bildung mit thätig ist, soll hier zunächst unbeachtet bleiben.

[2]) Preyer hat der 1. Auflage seines Buches „Die Seele des Kindes“ sieben Berichte über das Sehenlernen Blindgeborener beigefügt. Ein wertvolles Beispiel aus neuer Zeit findet sich in Nr. 16 der „Hessischen Schulzeitung“, S. 121 u. ff. Kassel, 1898.

Digitized by Google

als zugehörig zu einem äusseren geformten und gestalteten Gegenstande. Mehr gehört dazu nicht, aber auch nicht weniger. Wenn deshalb Richter in dem schon erwähnten Buche erklärt, dass das Kind, welches von einem Stückchen Zucker auf dem Tische die weisse Farbe empfinde, dann durch das Betasten die Härte und durch die Berührung mit der Zunge die Süssigkeit, dass es in dem Zusammen dieser Empfindungen die Anschauung des Zuckers besitze, so darf ohne Zweifel dieser Bewusstseinsinhalt nur zum räumlichen und zeitlichen Wahrnehmen gerechnet werden, zum zeitlichen insofern mit, weil das Kind die verschiedenen Empfindungen nicht mit einem Male, sondern nur nach einander erleben kann, sie also im zeitlichen Wahrnehmen zusammenfassen muss.

Was gehört nun aber zum Gebiet der Anschauungen? Zunächst ist wohl klar, dass ein Kind, welches wahrnimmt, die Form und Gestalt der Gegenstände nur in groben rohen Umrissen besitzt, der einzelne Körper ihm nur ein Ding, ein Etwas, worauf das Auge nicht als Ganzes gerichtet ist, sondern worauf es nur durch eine besonders hervortretende Farbe, oder durch ein auffälliges Geräusch, oder durch einen andern sinnlichen Eindruck hingelenkt wird. Die bestimmt abgegrenzte Gestalt ist beim Wahrnehmen gewöhnlich Nebensache; das eine Merkmal tritt vor dem andern hervor, und deshalb wird eins vor dem andern wahrgenommen. Bei einer Anschauung dagegen verlangen wir, dass der Gegenstand in uns bestimmtere Gestalt gewinne, dass die Gestalt fester umgrenzt und aus seiner Umgebung herausgehoben wird. „Der gewöhnlichen Wahrnehmung" sagt Herbart in Bezug hierauf,[1] „fehlt Anfang und Ende; der Blick des Ungeübten kommt weder bis zu dem Kleinsten, noch bis zum Grössten. Irre und unbestimmt schwebt er in der Mitte umher, zweifelt, wie er sich teilen — zweifelt, wie er das Geteilte verbinden soll. Der Ungeübte giebt sich vielleicht dem Vergnügen hin, an den Krümmungen auf und abzugleiten, — spielt so durch die Gestalt hin. Aber der Fehler, den er machte, das Unvollkommne seiner Auffassung wird sich alsbald offenbaren, wenn er sich zum Nachzeichnen setzt." Soll die Lage verschiedener Gegenstände zu einander oder verschiedener Teile derselben gefunden werden, so müssen die verschiedenen schon gemachten und nicht wieder aufzulösenden Zusammenfassungen in eine neue Umfassung eingehen; schon zusammengesetzte Ganze müssen ein grösseres Ganzes geben.

Die Anschauung besteht hiernach zunächst in einem Überblicken der Formen von Teil zu Teil und in einer Zusammenfassung, welche alles verbindet, was zur Gestalt eines Dinges gehört. Das Auf-

[1]) Vergl. J. F. Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Sämtliche Werke, herausg. von K. Kehrbach, 1. Bd., S. 175 u. ff. Langensalza 1881.

Digitized by Google

merken ist es besonders, was zum Sehen hinzukommen muss, um die Gestalt der Gegenstände zu gewinnen. Derjenige Lehrer, welcher im Unterricht mit seinem Finger oder mit einem Stabe die Umgrenzung und Gestalt eines Gegenstandes, wie eines Tieres, einer Pflanze, eines Gerätes, eines Gebirges, eines Flusses genauer verfolgt und dadurch die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Formen richtet, wird zur Bildung von Anschauungen wesentlich beitragen. Durch die Aufmerksamkeit gewonnen, hebt sich bestimmter und schärfer die Form und Gestalt des Gegenstandes aus der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Umgebung heraus und gewinnt Leben und Selbständigkeit.

Um auf die früheren Ausdrücke zurückzukommen, besteht die Anschauung in einem genaueren Figurieren und Lokalisieren; es ist eine Art des räumlichen Wahrnehmens, bei welchem weitere Bestimmungen zum Wahrgenommenen zwar nicht hinzukommen, der Bewusstseinsinhalt aber insofern wächst und zunimmt, als sich die geistige Kraft des Eindruckes im besonderen Masse bemächtigt. Da jedoch die Anschauung auf einem schwerbestimmbaren Mehr des Aufmerkens beruht, so ist die Grenze, wo die Wahrnehmung aufhört, Wahrnehmung zu sein, und Anschauung wird, selten genau zu bestimmen. Wie mangelhaft und wie wenig bestimmt wir die Formen des Gegenstandes in uns aufgenommen haben, ergiebt sich oft erst aus der Beschreibung, die wir von dem Gegenstande geben, oder aus dem Gespräch mit anderen über denselben, oder aus dem mangelhaften Gebrauche des Dinges. Daraus folgt aber, dass der Prozess des räumlichen Wahrnehmens und damit auch der des Anschauens einer grossen Vervollkommnung fähig ist. Was bei einem Kinde des ersten Schuljahres als ein recht erfreuliches Zeichen des Vorhandenseins einer Anschauung bezeichnet werden kann, würde, wenn wir im Bewusstsein und in der Sprache eines Erwachsenen oder gar eines Naturforschers oder Künstlers dieselbe Auffassung des Dinges vorfänden, als ein unvollkommenes und rohes Gebilde bezeichnet werden.

Aus dem Erörterten hat sich besonders auch ergeben, dass die Anschauung eng verknüpft ist mit der Thätigkeit des Auges, sie beruht zunächst nur auf der durch den Gesichtssinn hervorgerufenen Thätigkeit unserer Seele. Man hat allerdings die Anschauung auf alle Wahrnehmungsgebiete ausgedehnt, sodass man auch von Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks- und Tastanschauungen redet.[1]) Diese Erweiterung des Begriffs der Anschauung leidet jedoch an gewissen Unklarheiten. Dass der Tastsinn dem räumlichen Wahrnehmen und Anschauen wesentliche Dienste leistet, wurde schon hervorgehoben. Bei Schmerzempfindungen, die durch Berührung verschiedener Hautstellen und Nervenendungen hervorgerufen worden sind, werden die Empfindungen nach und nach immer bestimmter an und in die Stellen des Körpers lokalisiert, auf welche die äusseren Reize einwirkten.

[1]) Vergl. z. B. Martig a. a. O., S. 23.

Gesicht und Tastsinn gemeinschaftlich bewirken, dass wir das abgeschlossene räumliche Gebilde genauer kennen lernen, welches uns als unser empfindbarer Leib mit seinen Gliedern bekannt ist. Bei den übrigen Sinnesqualitäten aber, beim Hören, Riechen, Schmecken verbinden wir die Empfindungen mit dem gesehenen Gegenstande, von welchem die Reize ausgegangen sind, so die gehörten Töne mit der Violine, den Geruch mit der Rose, den süssen Geschmack mit dem Zucker, und indem wir durch unsere Augen diese Gegenstände genauer kennen lernen, also Anschauungen gewinnen, sind wir der Meinung, dass dadurch auch die Empfindungsinhalte des Gehörten, Geschmeckten und Gerochenen zunehmen und deutlicher werden. Das ist jedoch falsch. Solche Nebenumstände sind für die Empfindungsstärke ohne Bedeutung. Ist die Leitung des Reizes durch die Nerven bis zum Centralorgan fortgepflanzt worden, und ist die Seele in dem Zustande, sich dem Eindrucke zuwenden zu können, so muss jede merkliche Erregung zu einer bestimmten Bewusstseinshöhe gelangen. Nicht einmal die Fortdauer des Reizes, also die Ausdehnung des Sehens, Hörens, Riechens. Schmeckens, Tastens der Zeit nach kann eine Verstärkung der Empfindung herbeiführen. Eine andere Wirkung des längeren Wahrnehmens oder der Wiederholung der Wahrnehmung kommt jedoch bei der Bewertung der Sinnesthätigkeit mit in Rechnung. Zur Bildung der Wahrnehmung und noch mehr der Anschauung gehört Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit aber bedarf bei ihrer Thätigkeit der Übung, da sie sich einer bestimmten Auffassungsweise erst anpassen muss. Ist ein erwarteter Eindruck der Art nach schon im voraus bekannt, so wird er leichter und schneller aufgefasst, weil die Aufmerksamkeit für denselben eine schon möglichst günstige Anpassung gewonnen hat. Jedes neu Gesehene, Gehörte, überhaupt Wahrgenommene wird deshalb, wenn man es zum zweiten oder dritten Male sieht oder hört, um so rascher und sicherer wieder zur Wahrnehmung und Anschauung geführt.[1]) Sobald sich aber Bewusstseinsinhalte mit einer gewissen Präzision in uns vollziehen, so fühlen wir uns in ihnen sicher, und die Versuchung liegt nahe, ihnen einen bedeutenderen Inhalt und höheren Wert beizumessen. Diese Meinung wird verstärkt durch den Umstand, dass bei einem wiederholten Sehen und Hören des Gegenstandes das Erinnerungsbild desselben sich einstellt, dass sich also das zeitliche Wahrnehmen mit geltend macht; aber das Erinnerungsbild kann auch immer nur die Elemente der früheren Wahrnehmungen und Anschauungen ins Bewusstsein führen, sodass eine wirkliche Vermehrung des Anschauungsinhaltes hierbei ausgeschlossen ist. Wir halten es sonach auf Grund des bis jetzt Vorgeführten nicht für statthaft, auch von Geschmacks- und Geruchsanschauungen zu reden; denn bei diesen Sinnesthätigkeiten dominieren

---

[1]) Vergl. des Verf. „Zeitverhältnisse des Vorstellens und deren Wichtigkeit für den Unterricht“, S. 8. Leipzig, 1881.

Digitized by Google

überall die Gesichtswahrnehmungen. Nur beim Gehör treten mitunter auf längere oder kürzere Zeit die räumlichen Anordnungen der Empfindungen zurück und gehen für das Bewusstsein verloren; wir geben uns ganz dem zeitlichen Ablauf der Gehörsempfindungen hin, gruppieren sie in Reihen, gliedern sie nach Rhythmus und Takt und gewinnen auf diese Weise Gehörsanschauungen.

Die letzten Erörterungen haben zwar bezüglich unseres Beispieles vom Hunde, das wir nicht aus dem Auge verlieren wollen, einige Aufklärungen gebracht, aber wesentlich neue Merkmale, die dem Begriff der Anschauung beigefügt werden müssten, sind nicht gefunden worden. Die Anschauung besteht in einem vollständigeren Figurieren und Lokalisieren des Empfundenen, in der Herausbildung der Form und Gestalt des Gegenstandes, sodass das Einzelbild in seinen Teilen bestimmter wahrgenommen wird. So unbedeutend die Anschauung, wie wir sie gefasst haben, zu sein scheint, so ist mit ihr für die geistige Fortentwicklung des Menschen doch schon viel gewonnen. Das Kind erhebt sich durch sie aus dem Meere der unklaren Wahrnehmungen der Umgebungswelt; es lernt sich innerhalb der Aussendinge orientieren und wächst gleichsam in die Welt der Dinge hinein, indem es dieselben als Selbständigkeiten genauer kennen und von einander unterscheiden lernt. Seinen eigenen Leib fasst es ebenfalls als einen selbständigen Gegenstand auf und reiht ihn ein in die Ökonomie der Aussenwelt. Was ein Kind in den Lebensjahren, ehe es in die Schule kommt, und auch noch während der ersten Schuljahre lernt, zeigen uns die operierten Blindgebornen, auf die schon hingewiesen wurde. Interessant ist nach dieser Seite hin auch die Lebensgeschichte des bekannten Findlings von Nürnberg, des Kaspar Hauser, wie sie uns von A. Feuerbach aufgezeichnet worden ist [1]). Kaspar Hauser, bis zum 16. Jahre in einem engem Raume bei Wasser und Brot erzogen, hatte keinen Schritt ins Freie thun dürfen, und er war auch des Nachts nach Nürnberg transportiert worden. In Nürnberg sollte er durch das Fenster sehen, von dem aus eine weite farbenreiche Sommerlandschaft zu übersehen war. Kaspar Hauser wandte sich ab. Ihm war der Anblick widerlich. Später aber, als er ordentlich sprechen gelernt hatte, gab er befragt die Erklärung: „Wenn ich nach dem Fenster blickte, sah es mir immer so aus, als wenn ein Laden ganz nahe vor meinen Augen aufgerichtet sei, und auf diesem Laden ein Tüncher seine verschiedenen Pinsel mit Weiss, Blau, Grün, Gelb, Rot alle bunt durch einander ausgespritzt habe; ein einzeln Ding darauf, wie ich jetzt die Dinge sehe, konnte ich nicht erkennen und unterscheiden. Das war dann ganz abscheulich anzusehen.“

Kehren wir jedoch zurück zu den Bestandteilen des Begriffs der

[1]) A. Feuerbach, Kaspar Hauser. Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben (Ansbach, 1852) und W. Preyer, a. a. O., S. 49 u. 50.

Digitized by Google

Anschauung. Raum und Zeit sind die beiden Grundformen der sinnlichen Wahrnehmung und Anschauung; alles, was die Seele in sich erlebt, ordnet sie in ein Nebeneinander als Dinge im Raume und in ein Nacheinander als Erscheinungen in der Zeit. Bis jetzt haben wir uns bei unsrer Betrachtung in der Hauptsache auf diese beiden Formen beschränkt; es sind aber nicht die einzigen Formen des sinnlichen Wahrnehmens. Der Geist wird von hier aus vielmehr weiter zu neuen Bewusstseinsinhalten geführt.

Wenn ein Kind anfängt zu tasten, einen Gegenstand seiner Länge nach mit seinen Fingern berührt, und ebenso, wenn es einen Gegenstand betrachtet, der sich den Augen in verschiedener Lage darstellt, oder wenn das Kind selbst seine Stellung zu demselben ändert, da gelangt es bald zu dem Bewusstsein der Bewegung des Gegenstandes oder des eigenen Körpers, und das ist für das Kind in seiner Entwicklung etwas Neues, was in den Raum- und Zeitformen nicht enthalten ist. Bei der Auffassung der Bewegung sind nun die Dinge ebenso beteiligt wie die Sinnesorgane. Der Tastsinn steht hier obenan. Dann kommt wieder das Auge; es akkommodiert sich der Entfernung des Gegenstandes, was bekanntlich durch die Bewegung der feinen Muskeln geschieht, welche die Flächen der Linsen mehr oder weniger stark wölben und die Sehachsen beider Augen so richten, dass sie sich in dem aufzufassenden Gegenstande schneiden. Ausserdem bewegen wir das Auge oder den ganzen Kopf, bis der Lichtreiz, den wir auffassen wollen, auf die Stelle des deutlichen Sehens fällt. Beim Schmecken bewegen wir die Zunge, beim Riechen ziehen wir die Luft durch die Nase, beim Hören bewegen wir den Körper oder den Kopf, bis wir diejenige Stelle finden, in welcher der Laut am stärksten gehört wird. So sind die äussern Veranlassungen, die das Kind zur Auffassung der Bewegung führen, sehr mannigfaltig. Was aber wird dadurch innerlich erreicht, was ist die Bewegung psychisch? Infolge der Veränderung, die der Gegenstand hinsichtlich seines Raumes erfährt, lokalisieren wir ein Wahrnehmungsbild in dem nächsten Augenblicke anders, als in dem früheren; die räumliche Einfügung des Wahrgenommenen und Angeschauten, die in der Erinnerung fortdauert, deckt sich nicht mehr mit dem Bilde, das uns augenblicklich von der Lage und Gestalt des Körpers und von der Beschaffenheit seiner Umgebung aufgedrängt wird. Die alte Assoziation kommt nicht wieder zu stande, wir müssen eine neue bilden, bei welcher wir den Gegenstand mit seiner jetzigen Umgebung in Verbindung bringen müssen. Das Bewusstsein der Bewegung geht also gleichsam aus dem Zusammenwirken von Raum und Zeit hervor; Lokalisation und Erinnerung verbinden sich, und räumliches und zeitliches Auffassen sind gemeinschaftlich thätig. Was sich bewegt hat, ist räumlich ein anderes geworden, und was vergangen ist, erscheint uns als etwas Fortbewegtes.

Für die Anschauung bildet das Bewusstsein der Bewegung

Digitized by Google

einen weiteren wichtigen Bestandteil. Die Bewegung und Beweglichkeit der Dinge ist oft ein recht charakteristisches Merkmal derselben, wie der Menschen, der Tiere, der Pflanzen, der Geräte. Zum weiteren Kennenlernen der Dinge und Vorgänge ist also die Bewegung nicht ohne Bedeutung, besonders wenn man daran denkt, dass die Art, der Umfang, die Richtung, die Geschwindigkeit der Bewegung dabei noch weiter in Betracht kommt. Das Kind wird durch den Wechsel des Ortes der Dinge lebhaft angelockt, weil jedenfalls der Thätigkeitstrieb, und zwar zunächst der Sinneswerkzeuge, besonders der Augen, immer neue Nahrung empfängt. Deshalb macht das Kind in der Auffassung der Bewegung rasche Fortschritte: es weiss recht wohl, wie das Pferd, die Kuh, der Hase läuft, und ob der Vogel langsam oder schnell fliegt.

Mit der Hervorhebung der Arten der Bewegung haben wir uns allerdings von der einfachen Auffassung der Bewegung schon entfernt, und damit ein Gebiet betreten, das wir weiter etwas genauer untersuchen müssen. Die Art und Weise, wie sich die Menschen und Tiere bewegen und die Gegenstände bewegt werden, rechnet man für gewöhnlich mit zur Anschauung, und ähnlich ist es mit vielen Bewusstseinsinhalten, die mit diesen gleicher Art sind. In unserem Beispiel vom Hunde lernt das Kind bekanntlich auch, dass der Hund vier Beine, zwei Vorder- und zwei Hinterbeine, zwei Ohren, zwei Augen, ein rechtes und ein linkes, zwei Reihen Zähne, die eine oben, die andere unten, besitzt, dass der Hund fressen kann, dass er lebendig ist; das Kind lernt ferner, dass der Hund ungefähr ein halbes Meter lang und ein halbes Meter hoch ist; wenn dann das Kind zwei Hunde nebeneinander sieht, weiss es weiter auch, dass der eine grösser ist, als der andere, und es begreift auch nach einiger Zeit, dass es viele Hunde giebt. Wie gelangt nun das Kind zu solchen Bewusstseinsinhalten, welche man, wie schon erwähnt, als Bestandteile der Anschauung betrachtet, für gewöhnlich sogar sie zu den besonders wertvollen Bestandteilen der Anschauung rechnet?

Nach den erwähnten Beispielen handelt es sich zunächst um die Zahl der Gegenstände, um das Grösser- und Kleinersein, um das Mehr oder Weniger. Dass solche Vorstellungen in den Kindern nicht durch einfaches Wahrnehmen und Anschauen entstehen, geht schon daraus hervor, dass gewöhnlich vier, fünf und mehr Jahre vergehen müssen, ehe die Kinder in der Auffassung der Zahl und Grösse der Gegenstände einige Klarheit erlangen. Zunächst müssen allerdings auch hier die sinnlichen Eindrücke klarer von einander geschieden, also bestimmter lokalisiert und figuriert im Bewusstsein des Kindes sich vorfinden, das räumliche und zeitliche Bewusstsein wird also in erster Linie in Frage kommen, dann aber müssen im zeitlichen Bewusstsein die zu zählenden Dinge als eine Reihe äusserer Ein-

Digitized by Google

drücke vorgestellt werden, ein Glied der Reihe muss weiter als Massstab für die übrigen Glieder dienen, um zuletzt das Gemessene als ein Ganzes zusammenfassen zu können. Auf diesem Wege erst gelangt das Kind zur Auffassung der Zahl der Dinge. Ähnlich verhält es sich mit der Vorstellung des Grösser- und Kleinerseins, des Mehr oder Weniger. In der Wahrnehmung zweier Augen, Ohren, Beine u. s. w. liegt noch nicht schon mit das Wissen, dass der eine Gegenstand grösser ist als der andere, ebensowenig wie mit dem einfachen Betrachten unserer Hände das Bewusstsein gegeben, dass die eine Hand die rechte, die andere die linke ist, und ebensowenig wie in der Wahrnehmung des Hauses die Vorstellung enthalten, dass es einen Baumeister als Urheber hat. Alle diese neuen Bewusstseinsinhalte sind Formen, die die Seele aus sich heraus über jenen Wahrnehmungen und Anschauungen aufrichtet. Wir können uns das Entstehen solcher Vorstellungen im allgemeinen nicht anders denken, als dass die dabei beteiligten Vorstellungen im Bewusstsein zusammentreffen und in einer Weise aufeinander wirken, dass sich über ihnen der neue Bewusstseinsinhalt erhebt. Freilich ist es durch eigene Beobachtung schwer zu entscheiden, ob mehrere Vorstellungen gleichzeitig im Bewusstsein vorkommen können, und ob nicht vielmehr überall uns nur die Raschheit der Abwechslung mit diesem Scheine täuscht. Die Thatsache jedoch, dass wir Vergleiche anstellen können, zwingt uns zu der Annahme einer möglichen Gleichzeitigkeit; denn wer vergleicht, geht eben nicht bloss von dem Vorstellen des einen der verglichenen Glieder zu dem Vorstellen des anderen über. Um einen Vergleich zu vollziehen, muss man vielmehr notwendig in dem unteilbaren Bewusstsein beide und zugleich die Form seines Überganges zwischen beiden zusammenfassen. Wenn wir eine Vergleichung mitteilen wollen, sind wir freilich durch die Natur der Sprache genötigt, die Namen beider verglichenen Glieder und die der Bezeichnung der Beziehung zwischen ihnen zeitlich aufeinanderfolgen zu lassen, und dieser Umstand verursacht wohl die Täuschung, als fände in der Vorstellung, die wir mitteilen wollen, das Nacheinander statt; aber zugleich rechnen wir doch darauf, dass in dem Bewusstsein des anderen unsere Aussage nicht drei getrennte Vorstellungen, sondern dass die Vorstellung einer Beziehung zwischen zwei anderen veranlasst werde.[1])

Ein Beobachten, Vergleichen und Zusammenfassen findet also in allen den oben aufgeführten Fällen statt, wobei wir zuerst die Zahl der Gegenstände hervorhoben. Wenn wir aber neben dem Wahrnehmen zugleich vergleichen und zusammenfassen, haben wir es nicht mehr mit der blossen Anschauung zu thun. Es sind neue

[1]) Vergl. d. V. „Zeitverhältnisse des Vorstellens und deren Wichtigkeit für den Unterricht", S. 11 (Leipzig. 1881) und noch weiter H. Lotze. Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit, 1. Bd., S. 116 u. ff. Leipzig, 1869.

Digitized by Google

Seelenthätigkeiten dazu gekommen; wir nennen sie das Denken, durch welches Gedanken in uns entstehen. Alles Vergleichen ist Denken, nicht mehr blosses Wahrnehmen. Wie aber nun alle Zahlengrössen durch das Denken gewonnen werden, ähnlich ist es auch mit den Raum- und Zeitgrössen. Raum und Zeit sind zwar, wie wir ausgeführt haben, unmittelbare Bestandteile der Wahrnehmung und Anschauung, d. h. ohne diese Formen können Wahrnehmungen in uns nicht gedacht werden; aber Klarheit und Bestimmtheit über die einzelnen räumlichen und zeitlichen Gebilde erlangen wir erst durch vergleichende Gegenüberstellung der Raum- und Zeitformen, also durch das Denken. Mein dreijähriger Junge wurde von mir auf dem Spaziergange auf den Mond (erstes Viertel) aufmerksam gemacht. Er sah einige Zeit nach dem Monde hin, und ich sagte zu ihm: „Siehst du ihn nicht dort hinter den Bäumen?“ Da antwortete er: „Das ist doch nur ein Stückchen Mond, das ist doch nicht der ganze.“ Offenbar war bei dem Jungen während des Schauens nach dem Monde das Bild des früher gesehenen Vollmondes aufgestiegen, und bei der Nebeneinanderstellung dieses Bildes und des gegenwärtigen hatte sich das Bewusstsein des Teiles gegenüber dem Ganzen bestimmter geltend gemacht. Die blosse räumliche Anschauung des Vollmondes oder des ersten Viertels bringt den Menschen nicht weiter, wenn nicht eine Vergleichung der Formen eintritt; durch diese erst entstehen die Gedanken, in denen sich die Beziehung der Dinge zu erkennen giebt. Durch die Anschauung lernen wir die Gegenstände nur kennen; die vergleichende Betrachtung aber giebt Erkenntnisse, zunächst des einzelnen Gegenstandes, dann aber bei weiterer Arbeit auch des Generellen. Die Anschauung enthält das Material für das Denken, das Denken aber erzeugt erst das Wissen. Der Anschauende ist noch im Gegenstande verloren, durch das Denken bemeistert er sich desselben und macht ihn zu seinem geistigen Eigentume.[1])

Alle Bewusstseinsinhalte, die sich auf die Form und Lage der Gegenstände beziehen, wie gross und klein, lang und kurz, rund u. eckig, das Ganze und der Teil, gerade und schief, spitz und stumpf, links und rechts, oben und unten, weiter auch diejenigen, welche es mit Zeitverhältnissen zu thun haben, wie gestern und vorgestern, morgen und übermorgen, morgens und abends, früh und spät, Tag und Nacht, Minuten, Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre und dann die Bewusstseinsinhalte der Zahl, der Einheit, Mehrheit, Vielheit, des Mehr oder Weniger sind Ergebnisse des Denkens. Wir können sie nicht als Wahrnehmungen und Anschauungen oder als Bestandteile derselben bezeichnen, sie gehören vielmehr zu den Vorstellungen, und zwar bilden sie die Gruppen der Raum-, Zeit- und Zahlvor-

---

[1]) Rob. Zimmermann, Anthropsophie im Umriss. Entwurf eines Systems idealer Weltansicht auf realer Grundlage, S. 11. Wien, 1882.

Digitized by Google

stellungen. Pestalozzi rechnet bekanntlich neben der Form auch die Zahl[1]) zur Anschauung; andrerseits aber sagt er von der Anschauung, sie sei nichts anderes als das blosse Vor-den-Sinnenstehen der äusseren Gegenstände und als die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks.“ Wenn er sich die Mühe genommen hätte, das, was er im einzelnen Falle einer Anschauung zuweist, zu analysieren, er würde gefunden haben, wie leer seine Definitionen sind, dass er die geistige Thätigkeit in ihrer Mannigfaltigkeit unbeachtet gelassen hat.

Neben den Raum-, Zeit- und Zahlvorstellungen giebt es noch eine grössere Anzahl Vorstellungen, die ebenfalls mit dem Anschauungsinhalt eng verknüpft sind und deshalb zur Anschauung gerechnet werden, die aber doch auch erst, wie jene Vorstellungen, durch die Thätigkeit des Denkens im Kinde entstehen. Hierher gehören z. B. die Vorstellungen, ob etwas handelnd oder leidend, thätig oder nicht thätig ist, und wie die Thätigkeit ausgeübt wird, ob etwas empfindend oder empfindungslos, lebendig oder tot, nützlich oder schädlich, gefährlich oder ungefährlich, ob wir es mit einem wirklichen Dinge oder dem Bilde eines Dinges, das sich nur in unserem Bewusstsein befindet, zu thun haben. Auch diese Bewusstseinsunterschiede treten im Kinde zwar zeitig hervor, sie setzen aber alle ein vielfaches Vergleichen und Beurteilen voraus; welche Empfindungen und Wahrnehmungen dabei in Betracht kommen, und wie die Gesetze des psychischen Mechanismus dabei wirksam sind, ist nicht leicht zu beschreiben und zu erklären. Der pädagogischen Psychologie bietet sich in der Aufsuchung der äusseren Bedingungen, unter welchen in den einzelnen Fällen die Denkformen zu stande kommen, ein interessantes und fruchtbares Feld der Forschung, um die kindliche Entwicklung genauer kennen zu lernen.

Unter diesen formalen Vorstellungen wollen wir eine noch kurz hervorheben, weil man sie, wenn dies in der Regel auch nur stillschweigend geschieht, als einen wichtigen Bestandteil der Anschauung mit betrachtet. Wenn wir anschauen und den anzuschauenden Gegenstand vor Augen haben, so glauben wir doch zugleich, dass wir es mit etwas Wirklichem und Thatsächlichem zu thun haben, d. h. dass der Inhalt und die Form der Wahrnehmung durch die Natur und Beschaffenheit des Angeschauten selbst bestimmt und von keinem subjektiven Zustande des Wahrnehmenden beeinflusst oder gar hervorgebracht sei. Als wirklich gilt also dasjenige, was ausserhalb unserer Anschauungen, die sich doch in uns befinden, eine eigene und dauernde Natur besitzt und sich dieser Natur gemäss gegen den

---

[1]) Nach E. Langner a. a. O. S. 15 weist Pestalozzi das Zählen und Messen auch der Denkkraft zu. Im „Schwanengesang“ heisst es z. B.: „Die eigentliche Übungskraft alles dessen, was die elementarische Zahl- und Formlehre zu leisten versucht, liegt in dem Selbsttriebe der menschlichen Denkkraft.“

Digitized

Wahrnehmenden bald wirkend, bald leidend in einer Weise verhält, an der die Wahrnehmungen und Anschauungen nichts ändern können, sondern nach der sie sich richten müssen.[1]) Gewöhnlich meint man, dass es selbstverständlich sei, dass man das, was man mit gesunden Sinnen sieht, hört, riecht, betastet, was einen bestimmten Platz im Raum einnimmt, auch für etwas Wirkliches hält und halten muss. Das ist jedoch nicht der Fall. Wenn das Kind nach dem Bilde im Spiegel, nach dem Schatten an der Wand oder nach dem Lichtstrahl greift, oder wenn es mit den Fingern die Bilder des Bilderbuches anfassen will, so zeigt es, dass es den Unterschied zwischen Wirklichkeit und Einbildung noch nicht kennt, dass ihm manches als wirklich erscheint, was nicht wirklich ist. So begreifen wir wohl, dass mit dem Wahrnehmen und Anschauen die Vorstellung des Wirklichen nicht zugleich gegeben ist. Und ähnlich wie es den Kindern ergeht, so ergeht es auch den Erwachsenen, die in ihrer Bildung keine besonderen Fortschritte gemacht haben. Woher kommt die grosse Zahl von Illusionen, Phantasmen, Wahnvorstellungen und Irrtümern aller Art, von Mythologien und Kosmologien, Götter- und Dämonenlehren, wenn die Seele des Menschen sich nicht dem Wahne leicht hingeben könnte, dass alles Bewusste zugleich Wirklichkeit sei, wenn die Seele des Menschen den Unterschied zwischen Bewusstsein und Sein, zwischen Schein und Wirklichkeit nicht erst durch das Denken kennen lernen müsste. Der Anschauung weist man allerdings, und das mit Recht, die Aufgabe mit zu, das Wirkliche als solches mit auffassen zu lernen, damit es sich im Bewusstsein als eine Macht offenbare und uns veranlasse, das Wirkliche als das, was es ist, unverändert und unverfälscht anzuerkennen gegenüber jeder nur aus uns selbst entspringenden Zuthat, die als Einbildung, Täuschung, Entstellung, Wahnvorstellung hinzutreten möchte. Wenn man diese Wirkung stillschweigend von der Anschauung mit erwartet, so müssen wir doch immer wieder betonen, dass in der Anschauung selbst die Vorstellung des wirklichen nicht enthalten ist, wir müssen sie erst durch das Denken gewinnen. In den Empfindungen und Wahrnehmungen erleidet allerdings die Seele einen Angriff, der eine wirkliche Veränderung ihres Wesens herbeiführt, sodass sich die Seele darin so verhält, wie wenn sie wüsste, dass der Bewusstseinsinhalt ein wirklicher sei. Aber das Kind erlebt und erfährt vieles, was die Wahrnehmung selbst und die Wahrnehmungen der Thätigkeit korrigiert. Das Bild des Bilderbuches, das nicht mit der Hand herausgehoben und an einen andern Ort getragen werden kann, wird im Kinde schliesslich in anderer Weise wirken, als ein wirklich fassbares und tragbares Ding. Man muss also annehmen, dass sich im Kinde aus der grossen Zahl von Wahrnehmungsbildern einige aussondern,

---

[1]) Vergl. L. Strümpell, Psychologische Pädagogik, S. 327 (Leipzig, 1882) und H. Höffding, Psychologie in Umrissen, S. 283. Leipzig, 1893.

Digitized by Google

und zwar diejenigen, bei denen mit den Gegenständen, die ihnen entsprechen, nicht in gleicher Weise verfahren werden kann. Die Täuschungen, die das Kind bei der Thätigkeit der Sinne und besonders auch der Glieder, wenn es die Natur der Gegenstände verändern will, erlebt, veranlasst dasselbe zum Vergleichen und führt so nach und nach zum Gegensatz zwischen dem Möglichen und Wirklichen, zwischen Traum und Wirklichkeit. Je mehr Anschauungen wir gewinnen, um so mehr Zusammenhang entsteht innerhalb der verschiedenen Sinneswahrnehmungen und ihrer Bestandteile; denn die Vorstellung des Wirklichen wird hauptsächlich getragen durch die Ordnung, die die Wahrnehmungsbilder in uns erhalten haben. Findet eine neue Wahrnehmung oder Anschauung in dieser Ordnung und Reihe keinen Platz, da entsteht der Zweifel über die Wirklichkeit und Thatsächlichkeit des Gegenstandes oder Vorganges, er stösst auf Widersprüche und wird als Täuschung, als Wahn, als Lug oder Trug erkannt.

Aus diesen wenigen Bemerkungen über die Vorstellung der Wirklichkeit gegenüber der Einbildung ergiebt sich zugleich, dass hier wie in vielen anderen Fällen scheinbar einfache psychische Vorgänge verwickelter Natur sind und erst durch das Denken in Gang gebracht werden können. Im Denken entstehen neue Gedanken, die im Empfindungs- und Wahrnehmungsbewusstsein an sich nicht enthalten sind, die sich vielmehr erst aus dem Beobachten, Vergleichen und Beurteilen der Dinge und Vorgänge ergeben. Was nun hierbei das Beobachten und Anschauen betrifft, so wäre es wiederum ein Irrtum zu meinen, dass das, was vor den Sinnen steht, genüge, um ein richtiges Vergleichen und Denken zu ermöglichen. Wenn dem Schüler in der Schule ein lebendiger, oder ausgestopfter Hund gezeigt, oder die Abbildung eines solchen vorgeführt wird, so würde der Lehrer im Unterrichte nicht weit kommen, wenn im Schüler nur eine Anschauung, also ein deutliches Bild vom Hunde, wie er gegenwärtig ist, entstünde; es müssen vielmehr die Erinnerungen der bereits früher gesehenen Hunde hinzukommen und sich mit dem jetzt im Bewusstsein befindlichen Bilde mischen. Ähnlich ist es in andern Fällen. Wenn das Kind zum ersten Male in der Schule einen Storch oder einen Löwen sieht, so ist das, was dabei in seinem Bewusstsein vor sich geht, nicht bloss dieses, dass es vom Storche ein Bild empfängt, sondern es erinnert sich auch der früher bereits gesehenen Tiere, die mit dem gegenwärtigen verwandt sind, es vergleicht unwillkürlich den neuen Gegenstand mit ihnen und erkennt dann den Storch auch als Vogel und den Löwen als Tier, als vierbeiniges Tier, vielleicht auch als Katze. Das Kind fasst also nicht bloss auf, perzipiert nicht nur, sondern es apperzipiert auch fort und fort bei allem, was es Neues sieht und hört, wahrnimmt und anschaut, d. h. der Geist des Kindes setzt die neuen Eindrücke zu den früher bereits aufgenommenen und in der Erinnerung

Digitized by Google

vorhandenen Vorstellungen in Beziehung, stellt ihre Gleichheit, Ähnlichkeit oder Verschiedenheit fest, wodurch das Neue durch das Alte gedeutet, erkannt und verstanden wird.

Die Apperzeption reicht schon beim einfachen Anschauen ziemlich weit; denn wenn wir den Schüler nach den einzelnen Teilen des Tieres, nach dem Kopf, Rumpf, Schwanz, Fell, nach den Ohren, Beinen, Zähnen fragen, und er antwortet richtig: Das ist der Kopf, hier sind die Beine u. s. w., so sind das schliesslich alles kleine Ergebnisse der Apperzeption. Das Kind hat von demselben oder von ähnlichen Tieren her die einzelnen Teile und ihre Namen in der Erinnerung und überträgt dieselben auf die gegenwärtig gegebene Anschauung. Bei einer Anschauung handelt es sich also in den seltensten Fällen nur um das den Augen und den übrigen Sinnen wirklich Vorgeführte. Wir rechnen zugleich darauf, dass im Kinde Erinnerungsbilder sich geltend machen, zu den Bestandteilen der Anschauung in Beziehung treten, und dass sich aus ihnen die Wahrnehmungen und Vorstellungen nach der Ähnlichkeit oder nach dem Gegensatze gruppieren. Wir haben es mit andern Worten in den meisten Fällen nicht mit den Anschauungsbildern allein zu thun; im Bewusstsein des Kindes finden sich ähnliche Vorstellungen zusammen, und es wird das aus ihnen herausgezogen, was ihnen gemeinschaftlich ist. Das Kind bewegt sich beim Anschauen vielfach zugleich in Allgemeinvorstellungen. Wenn wir das Kind fragen und nicht bloss von ihm wissen wollen, wie der Gegenstand aussieht, schmeckt, riecht, sich angreift, so fordern wir immer ein Urteil, in welchem Vorstellungen in eine besondere Verbindung und Beziehung gebracht werden sollen. Sieht und weiss das Kind, dass das der Bello ist, so nennen wir das ein einfaches Wiedererkennen, wir finden darin weder eine Apperzeption, noch ein besonderes Urteil. Wenn aber das Kind weiss, dass das der Bello ist im Unterschiede zu einem anderen Hunde, den das Kind gesehen, so findet jetzt im Geiste des Kindes eine Beziehung zwischen zwei Dingen statt, welche in ihrem Wesen zu einander gleich, aber auch verschieden sind. Oder wenn das dreijährige Kind die Taschenuhr an das Ohr hält und sagt: „Die Uhr geht,“ und dann an die Wanduhr zeigt und ausruft: „Die Uhr auch geht,“ so bewegt sich das Kind schon hier in einem für das Kind schwierigen Urteil; es gewinnt aus dem zwar hörbaren, aber unsichtbaren Tiktak der Taschenuhr und aus den zwar sichtbaren, aber doch ziemlich geräuschlosen Pendelschlägen eine allgemeine Vorstellung. Und so operieren die Kinder beim Wahrnehmen und Anschauen immer mehr oder weniger mit Allgemeinvorstellungen; sie verbinden zwar vielfach Einzelvorstellungen, aber in verhältnismässig sehr einfachen Fällen schon findet eine Zusammenfassung und Beziehung mehrerer Dinge, Vorgänge und Ereignisse statt. Oft glauben wir auch, es noch mit Einzelvorstellungen zu thun zu haben, während wir uns thatsächlich schon in Allgemeinvorstellungen

bewegen. Dazu werden wir auch durch den Gebrauch der Sprache verführt. Das Wort ist zwar für das Kind zunächst immer nur die Benennung oder der Name für ein Gesammtbild, für die Anschauung eines einzelnen Gegenstandes oder Vorganges. Bei dem Worte Mutter denkt das Kind zunächst nur an die Person, von der es täglich gepflegt, erhalten und erfreut wird. Das Wort Hund, oder der Eigenname, den der Hund führt, ist, so lange das Kind keinen zweiten Hund gesehen hat, nur der Ausdruck für das eine bestimmte Tier, welches das Kind täglich sieht. Aber doch hat das Wort (mit Ausschluss der Eigennamen) eine umfänglichere Bedeutung, indem es einer ganzen Gattung oder Klasse von Einzeldingen zukommt, welche durch äussere, oder innere Verwandtschaft zusammengehören. Wir werden bei den betreffenden Wörtern veranlasst, an viele Mütter, Hunde, Menschen, Störche, Bäume, Häuser zu denken. Jedes Wort kann unter Umständen Veranlassung werden, dass im Bewusstsein sich die Bilder einer Anzahl von Dingen einfinden und geltend machen. Genau genommen, müssen wir uns, wenn wir uns mit dem Individuellen beschäftigen wollen, aus dem Allgemeinen, in das uns die Sprache versetzt, herausheben; wir müssen den Weg, der unserer Bildung psychologisch vorgeschrieben ist, gleichsam ein Stück rückwärts gehen, um zum Konkreten, zur Individualvorstellung, also auch zur Anschauung zu gelangen. Die Sprache giebt immer wieder Veranlassung, uns vom Angeschauten zu entfernen und in typischen Individualvorstellungen, oder in noch weiter gehenden Allgemeinvorstellungen zu verlieren. [1]) Im Unterricht ist es der Lehrer selbst, welcher sich nicht selten selbst vom angeschauten Gegenstande entfernt und, seinen Assoziationen folgend, ins Hundertste und Tausendste hineingerät, oder der Schüler verliert die Aufmerksamkeit auf den in der Wirklichkeit oder im Bilde vorgeführten Gegenstand und überlässt sich seinen Gedanken, d. h. er geht, durch die Worte des Lehrers oder durch das Gesehene veranlasst, in andere allgemeine Vorstellungen über, die durch die Ähnlichkeit, oder durch den Gegensatz mit dem Angeschauten wachgerufen worden sind.

Die Seele des Kindes ist immer in Thätigkeit und das Bewusstsein ein Schauplatz, auf welchem Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erinnerungen einander verdrängen, sich ergänzen und verbinden. Sieht ein Kind nur die Mondsichel, so sagt es doch auch: Das ist der Mond; denn es ergänzt das Fehlende aus der Erinnerung, und ebenso braucht ein Kind hinter den Blättern des Baumes nur die rote Farbe hervorleuchten zu sehen, so weiss es genug: die Wahrnehmung wird schnell durch die Erinnerung an die anderen Eigenschaften des Apfels vervollständigt. Beim Wahrnehmen und Anschauen, wie diese Begriffe

[1]) Vergl. d. V. Psychologie a. a. O. S. 125 bis 139: Das Sprechen und die Sprache, Wichtigkeit der Sprache u. s. w.

Digitized by Google

gewöhnlich aufgefasst werden, machen sich also auch Erinnerungen, Assoziationen, Apperzeptionen, Allgemeinvorstellungen fort und fort mit geltend.

Die Assoziationen, die wir in dem obigen Beispiele mit angedeutet haben, sind nun hierbei oft derart, dass sich neue Bilder aus den alten zusammenstellen, die sich mit den Wahrnehmungen nicht mehr vollständig decken, vielmehr den Inhalt und die Kombinationen der Vorstellungen ändern und neue Ordnungen und Gruppen der Gebilde erzeugen. Wir nennen nun die Thätigkeit der Seele, nach welcher sie Wahrnehmungs- und Erinnerungsbilder umformt und neue Gebilde schafft, Phantasie. Ohne Zweifel spielt auch die Phantasie bei der Anschauung eine mehr oder weniger grosse Rolle. Man verlangt sogar vom Anschauungsunterricht, dass durch ihn auch die Phantasie gepflegt werde.[1]) Zunächst hat freilich die Anschauung mit der Phantasie nichts zu thun, sie steht sogar im scharfen Gegensatze zu ihr; denn die Anschauung soll dem sinnlich Gegebenen, räumlich und zeitlich aufgefasst, genau entsprechen. Die Phantasie dagegen, wenn sie sich auch an das Wahrgenommene anschliesst, formt und gestaltet in freier Weise; wir sind deshalb immer in Gefahr, dass durch sie Irrtümer und Einbildungen erzeugt werden. Die Leistungen der Phantasie sind aber sehr mannigfaltig, was sich daraus erklärt, dass sie auf allen Gebieten des Vorstellens neugestaltend auftreten kann. Sie bemächtigt sich der einfachen Wahrnehmung und umschwärmt die höchsten Gebilde des Denkens und Fühlens.

Was nun insbesondere das Verhältnis der Phantasie zur Anschauung betrifft, so ist diese auch hier auf den beiden Hauptgebieten des Wahrnehmens, nämlich bei der Auffassung des Räumlichen und Zeitlichen mit thätig, indem sie von dem thatsächlich Gegebenen weiter arbeitet. Um nochmals auf unser Beispiel zurückzukommen, so hatten wir mit hervorgehoben, dass der Schüler auch veranlasst wird zu sagen, dass der Hund ungefähr $^1/_2$ m lang und $^1/_2$ m hoch sei. Wenn wir diese Vorstellungen im Kinde voraussetzen, so muss das Grundmass des Meters und davon die Hälfte dem Geiste des Kindes vorschweben und dieses dann an den zu messenden Gegenstand heran-

---

[1]) So z. B. in der Schrift von J. Kühnel: Lehrproben aus dem Anschauungsunterricht mit methodischer Begründung, S. 3. Leipzig, 1899. Aus diesem Grunde unterscheidet Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 107, die rezeptive und reproduktive und die produktive Anschauung. Er sagt: „Demnach werden sich als die Haupterfordernisse der gebildeten Anschauung einerseits die Deutlichkeit und richtige Abstufung, andererseits der Reichtum und die freie Beweglichkeit der sämtlichen Vorstellungen bezeichnen lassen, jene beiden als vorzugsweise Grundlage für die Bildung der rezeptiven und reproduktiven Anschauung, diese als Grundlage für die Bildung der produktiven Anschauung oder Phantasie.“ Wir halten es jedoch nicht für richtig, die Begriffe in dieser Weise zu vermengen. Die Anschauung ist keine Phantasie und umgekehrt.

Digitized by Google

gebracht werden. Das Kind hat, wie wir richtig sagen, da es das wirkliche Mass nicht anlegen darf, die Messung oder Schätzung in der Phantasie vorzunehmen. Noch mehr tritt die Thätigkeit der Phantasie auf diesem Gebiete hervor, wenn das Kind nur ein mit wenig gezeichneten Linien dargestelltes Bild eines Hundes vor sich hat; dann muss die Phantasie die Zeichnung sich vergrössert vorstellen und das Flächenhafte zu einem körperlichen Bilde vervollständigen. Die Arbeit der Phantasie ist hier, wie wir wohl zugeben, keine ganz kleine, und das müssen wir wenigstens in den ersten Schuljahren wohl bedenken. Freilich macht das normal gebildete Kind auch nach dieser Seite hin bald Fortschritte. Die kleine Phantasie des Kindes ist bei Schätzung gegebener Längen-, Flächen- und Körperräume lebhaft thätig, und ebenso wandelt sie Linien- und Flächenzeichnungen in körperliche Vorstellungen um.

Von diesen Leistungen der Phantasie aus, die, wie schon gesagt, mit der Anschauung noch eng zusammenhängen, geht man im Anschauungsunterricht auf diesem Gebiete weiter, entfernt sich aber dabei immer mehr von der Anschauung selbst. Wenn wir vom Kinde verlangen, sich von einem Tiere, einer Pflanze, einem Werkzeuge, von einer gesehenen Verrichtung des Menschen, ohne dass die Personen, Tiere u. s. w. vorhanden sind, ein vollständiges Bild zu entwerfen, so ist auch hier die Phantasie thätig. Sie vergegenwärtigt uns früher Wahrgenommenes in seinen räumlichen Eigentümlichkeiten als ein Totalbild, indem sie die Synthese des Mannigfaltigen der sinnlichen Anschauung zur Einheit herbeiführt.[1]) Noch mehr ist die Phantasie thätig, wenn wir den Schüler, von einem gesehenen Gegenstande, wie von einem Grasplatze, einer Anhöhe, einem Teiche ausgehend, zur Vorstellung der Wüste, des Hochgebirges, des Meeres führen, oder wenn wir ihn in vergangene Zeiten versetzen, mit Personen der Geschichte, Poesie und Sage bekannt machen: dann suchen wir wohl an Bekanntes, wirklich Wahrgenommenes anzuknüpfen; aber die eigentliche innere Thätigkeit, die hierbei in Frage kommt, gehört zur Phantasie. Sie versetzt uns in entfernte Räumlichkeiten und schafft erdachte Räume und Begebenheiten.[2])

Je weiter wir uns hierbei von der Gegenwart, von der Örtlichkeit, in der wir uns befinden, von dem wirklichen Gegenstande entfernen,

[1]) Vergl. J. Kant, Sämtliche Werke, von G. Hartenstein, Bd. 3, S. 126. Kant nannte diese Thätigkeit unsers Innern besonders Einbildungskraft, welcher Ausdruck jedoch gegenwärtig aus der Terminologie fast ganz verschwunden ist. Die Unterscheidung Herbarts von der rohen und reifen Anschauung hängt mit der Thätigkeit der Phantasie eng zusammen. Vergl. Herbarts Werke von K. Kehrbach, 1. Bd., S. 179 u. 180. Leipzig, 1882. Die rohe Anschauung ist nach Herbart dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, indem der Gegenstand vor das offene Auge hintritt. Unter der reifen Anschauung versteht er aber das von der erneuten Anschauung korrigierte Bild der Imagination, also das Phantasiebild, damit es der Wirklichkeit voll entspricht.

[2]) Über die weiteren Leistungen der Phantasie vergl. d. V. Psychologie, S. 65 bis 78.

Digitized by Google

um so mehr entfernen wir uns von der Anschauung. Jede neue höhere Stufe der geistigen Entwicklung erfordert auch neue geistige Kräfte, die über das Wahrnehmungs- und Anschauungsbewusstsein hinausreichen. In der Pädagogik aber hat man fast alles, was mit der Anschauung in Verbindung gebracht werden kann und muss, auch zur Anschauung gerechnet. So unterscheidet Diesterweg sinnliche, mathematische, sittliche, religiöse, ästhetische, rein menschliche und soziale Anschauungen, und wohl die meisten pädagogischen Schriftsteller teilen mehr oder weniger diese Ansichten, indem sie die Gebiete, auf welchen scheinbar solche Anschauungen zu Tage treten, in den Anschauungsunterricht mit hereinziehen. Das bekannte Handbuch für den Anschauungsunterricht von Harder,[1]) um nur eins zu erwähnen, rechnet alles zum Anschauungsunterricht, was in den ersten Schuljahren auf den Gebieten des sinnlichen, logischen, ästhetischen, sittlichen, religiösen Bewusstseins den Schülern geboten werden kann, er packt alles zusammen, was auf der Erde und im Himmel und unter der Erde, in Europa und Amerika, im Hause und in der Schule, in Stadt und Land, in Wald und Feld, im Menschen-, Tier- und Pflanzenleben u. s. w. sich erwähnen lässt. Hiernach müsste das Anschauen ein Wahrnehmen sein, in welchem alle weiteren und höher liegenden Bewusstseinsformen mit enthalten wären. Dies würde jedoch eine sehr oberflächliche Betrachtungsweise der menschlichen Natur und des menschlichen Entwicklungsganges sein.[2]) Aus diesem Grunde lässt sich auch der in der Pädagogik oft ausgesprochene Satz, dass der Anschauungsunterricht jede Hauptseite der Geistes- und Gemütsbildung nebst der manuellen Fertigkeit anzubahnen und zu fördern habe, wissenschaftlich nicht verteidigen. Ob ein solcher Unterricht in der Praxis wertvoll und notwendig ist, kann hier nicht noch untersucht werden. Vorliegende Arbeit stellte sich hauptsächlich die Aufgabe, den Begriff der Anschauung genauer ins Auge zu fassen und sein Verhältnis zu den ihm verwandten Begriffen zu untersuchen.[3]) Thatsache ist, dass nach der Psychologie dem Begriffe der Anschauung ein

---

[1]) Fr. Harder. Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Altona. 1874. 6. Aufl.

[2]) Aus dem Bestreben. die ganze Entwickelungsreihe nach dem zu benennen, was sich am Anfange derselben befindet, erklärt sich auch, dass man alle Gedanken und Gefühle, die jemand über das Leben in seinen mannigfaltigsten Beziehungen besitzt, als Lebensanschauung bezeichnet, und dass man je nach der Grundlage dieser Gedanken von materialistischer, realistischer, idealistischer Weltanschauung spricht. Ähnlich verhält es sich mit den Worten „Lebensansicht, Weltansicht".

[3]) Hierzu würde nun noch gehören, das Verhältnis der Anschauung zu den ästhetischen, sittlichen und religiösen Vorstellungen, die „gemütbewegende Auffassung der Dinge", zu erörtern. Ebenso wäre noch die Wechselwirkung der Anschauung und der Sprache genauer zu untersuchen.

Digitized by Google

bestimmter, kleiner Umfang zukommt, dass man aber in der Pädagogik denselben ins Ungemessene erweitert hat.

Ohne Zweifel wirkt hier in der Pädagogik noch die Tradition. Als Bacon die Forderung aussprach, sich mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuzuwenden, handelte es sich um den ernsten Kampf mit der Scholastik, die infolge ihrer psychologischen Unwissenheit in dem Auswendiglernen des Aristoteles den Anfang und das Ende aller Weisheit erblickte. Dieser Zeit gehören wir nicht mehr an, und wir dürfen auch nicht in der Tradition befangen bleiben. Es ist allgemein bekannt, dass die Seele allein und für sich nicht zur Wirksamkeit ihrer Natur gelangen kann, dass vielmehr die Entwicklung des Geistes erst im Zusammensein mit andern Wesen ihren Anfang nimmt. Die Empfindungen und Wahrnehmungen bilden die Grundlage des Geisteslebens, und diese ersten Seeleninhalte gehen in alle nächstfolgende Vorstellungsverbindungen mit ein, sie sind als ihre Elemente in ihnen nachweisbar. Andrerseits aber würde die mechanische Einwirkung der äusseren Natur nur sehr wenig in uns vermögen, wenn nicht durch die Thätigkeit unseres Innern das, was uns von aussen übermittelt wird, bearbeitet würde. Physik, Physiologie und Psychologie bestätigen gemeinschaftlich, dass neben der Vielgestaltigkeit unserer inneren Vorstellungswelt wohl äusserlich etwas Korrespondierendes vorhanden ist, dass aber unsere Innenwelt keineswegs nur einen einfachen Abdruck des ausser uns Seienden darstellt, dass vielmehr nach innen zu der Geist sich seine eigne Welt aufbaut, wobei jede neue und höhere Stufe des Geisteslebens neue geistige Kräfte voraussetzt. Auch die Anschauung stellt nur ein Glied in der Entwicklungsreihe unseres Geistes dar, das wir nicht übersehen, dem wir aber auch nicht mehr einräumen dürfen als ihm zukommt, weil dadurch die andern Glieder in ihrem Wesen verkannt werden und nicht diejenige Bedeutung erlangen, die ihnen gebührt.

Digitized by Google

III.

Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten.

Von Dr. Carl Franke.

Mein alter verehrter Lehrer, der Thomasrektor und Professor der Gymnasialpädagogik an der Universität zu Leipzig, Eckstein, pflegte in seinen Vorlesungen zu sagen: In die Schule gehört Litteratur, aber nicht Litteraturgeschichte. Eigentliche Litteraturgeschichte wurde unter seinem Rektorat auf dem Thomasgymnasium, das ich 1875 verlassen habe, gar nicht getrieben; sondern wir erfuhren in der Einleitung zu einem Schriftsteller oder einer Dichtung oder bei deren Besprechung etwas von dem Entwicklungsgange der deutschen Litteratur. So bekamen wir eine dunkle Ahnung davon, dass es auch vor dem Nibelungenlied deutsche Dichtungen gegeben, wie den Heliand, von dem wir aber eine ganz unklare Vorstellung hatten, begeisterten uns für das Nibelungenlied, von dem wir in Unterprima einige Aventüren lasen, bildeten uns von Opitz den Begriff eines litterarischen Luthers, erhielten ein anschauliches Bild von den Kämpfen Gottscheds mit den Schweizern, für die wir natürlich lebhaft Partei ergriffen; besonders lebendig trat uns das siegreiche Ringen Klopstocks und Lessings entgegen, während sich von Wieland fast nur der Begriff eines Antipoden des grossen Messias- und Odensängers und von Herder der eines Vorläufers und Lehrers Goethes bildete. Auch Goethes und Schillers Entwicklungsgang wurde uns weniger klar, und die spätern, selbst Uhland, erschienen uns als Vertreter der nachklassischen Periode, um die man sich nicht viel zu kümmern brauche. Für seine Zeit hatte Eckstein vollkommen recht; denn damals war das Deutsche am Gymnasium in jeder Klasse nur mit 2 Stunden bedacht. Aber hat er auch für unsere Zeit noch recht, wo dem Deutschen an allen höheren Schulen mehr Zeit eingeräumt ist? Die Fachgenossen sind verschiedener Meinung. Dass der Schüler auch ohne eigentliche Litteraturgeschichte sich ein beschränktes litteraturkundliches Wissen aneignen kann, habe ich, wie dargethan wurde, an mir selbst erfahren. In den ‚Bestimmungen für das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894‘ wird ‚ein Leitfaden für den litteraturkundlichen Unterricht ausgeschlossen‘ und verfügt, dass dieser Unterricht sich an das halten soll, was durch die Lektüre während der ganzen Schulzeit erworben worden ist. — Für höhere Töchterschulen billige ich diese Bestimmungen ohne weiteres, allerdings nur, weil ich die ketzerische Meinung

Digitized by Google

habe, dass die Entwicklung des Körpers unserer zukünftigen deutschen Frauen und Mütter für Deutschland wichtiger ist, als die des Geistes, und mir bei einer Frau die Belesenheit in Bibel, Gesang- und Kochbuch die liebste ist. Ausdrücklich nehme ich die Lehrerinnenseminare aus; denn die Lehrerinnen sind mir Amazonen des Geistes, hierzu eignen sich nur Weiber mit männlichem Geiste und männlicher Willenskraft, und dadurch, dass ein Mädchen sich für den Lehrberuf entscheidet, verzichtet es eigentlich auf den natürlichen Beruf des Weibes, Frau und Mutter zu werden. — Schon 1866 sagte der Seminardirektor Theilemann in seiner ‚Begründung und Erläuterung des Lehrplanes für den deutschen Sprachunterricht auf Seminarien': ‚Litteraturgeschichte ohne Kenntnis der Litteratur ist ein ebenso unfruchtbares, als in pädagogischer Beziehung bedenkliches Lehrfach', und auch hinsichtlich der anderen höheren Schulen ist wohl jetzt die bei weitem herrschende Meinung, dass die Lektüre der Litteratur die Hauptsache, die Litteraturgeschichte ein auf dieser fussendes Nebenfach ist. (Vergl. Lyons treffliche Bücher ‚Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemässen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Dichtung' und den ‚Abriss der deutschen Litteraturgeschichte'). Derselbe bezeichnet auch in der ‚Zeitschrift für den deutschen Unterricht' 9. Jahrg., 11. Heft, S. 782, die eigene Durcharbeitung der wichtigsten Litteraturwerke von seiten des Schülers als Hauptsache, ‚nicht das Einprägen fertiger Berichte und Urteile nach einem Handbuche'. Ja, ich halte diese Behauptung selbst für die Universität aufrecht. Die Litteraturgeschichte auf der Universität muss vor allen Dingen, um den streng wissenschaftlichen Forderungen zu genügen, zwei Eigenschaften haben: Sie muss vollständig und kritisch sein. Diese Eigenschaften sind aber einem Studium nicht zuzuerkennen, bei dem sich der Student lediglich auf die Kritik des Professors verlässt und die Vollständigkeit nur im Nachschreiben und Einprägen der vorgetragenen Namen, Daten, Ansichten, Beweise, Beziehungen u. dergl., besteht; sondern der Student muss zur kritischen Nachprüfung angeregt werden. Es ist unbedingt erforderlich, dass er diejenigen Werke, die er einst als Lehrer genauer zu behandeln hat, wie das ältere Hildebrandslied, das Nibelungenlied, Hartmanns Iwein oder armer Heinrich, Parzival, Walthers Gedichte, das Narrenschiff, einige Dramen und Schwänke von Hans Sachs, das Büchlein von der deutschen Poeterei, den Messias, den Oberon und die Abderiden, den Cid, selbstverständlich fast alle Werke Lessings, Goethes und Schillers vollständig liest; doch auch von den anderen weniger wichtigen ist eine flüchtige Kenntnisnahme durch die Lektüre einiger charakteristischen Stellen notwendig. Hierzu bieten die Lesebücher, so das althochdeutsche von Braune (besonders für Otfried), das von Wackernagel (doch ist das aus dem Heliand gebotene zu wenig) willkommene Hilfsmittel. Der Rat, den uns angehenden Philologen 1875 der klassische Philolog Ritschl gab, gilt auch mutatis mutandis

Digitized by Google

für angehende Germanisten: ‚Lassen Sie sich im Lesesaal nach und nach alle in der Litteraturgeschichte erwähnten Werke geben! und wenn Sie in jedem auch nur ein paar Seiten lesen; das ist immer besser, als wenn Sie bloss davon gehört haben‘.

Hinsichtlich sämtlicher höheren Schulen (Mittelschulen im österreichischen Sinne), ist nun zweifelsohne A. Brunner beizupflichten, der in seiner vortrefflichen Schrift ‚Litteraturkunde und Litteraturgeschichte‘ in der Schule S. 2 sagt: ‚Wenn die Litteraturgeschichte auf genauer Kenntnis der einzelnen Litteraturwerke beruhen muss, so kann sie im eigentlichen Sinne des Wortes nicht Gegenstand des Jugendunterrichtes sein; denn genaue Kenntnis der einzelnen Litteraturwerke kann beim Jugendunterricht nicht vorausgesetzt werden. Das Hauptgeschäft der Schule besteht vielmehr darin, den Schüler mit der Litteratur selbst vertraut zu machen. Ist freilich einmal eine Kenntnis der wichtigsten Litteraturwerke, eine Litteraturkunde, gewonnen, dann fällt dem Lehrer die weitere Aufgabe zu, die Litteraturwerke, die der Schüler kennen gelernt, zu einander, sowie zu den Zeitverhältnissen und den Lebensumständen der Dichter in Beziehung zu setzen und zu erläutern, wie die späteren Litteraturerzeugnisse von den gleichzeitigen und früheren bedingt sind.‘ — Vollständig und philologisch-kritisch soll, kann, ja darf die Litteraturgeschichte an keiner höheren Schule sein. Verliert sie dann nicht aber vollkommen ihren wissenschaftlichen Charakter, und ist sie dann nicht lieber vollständig auszuschliessen, d. h. auf die Litteraturkunde, wie sie früher gelegentlich bei der Lektüre erworben wurde, zu beschränken? Theilemann war dieser Ansicht; er erklärte „Litteraturgeschichte im eigentlichen Sinne für eine für Seminarien unlösbare Aufgabe, weil ein zu wirklicher Einsicht führendes Studium derselben einen bereits wissenschaftlich gereiften Mann voraussetzt.“ — Allein die meisten höheren Schulbehörden scheinen anderer Meinung zu sein und schreiben für die 2 oberen Klassen zusammenhängende Litteraturgeschichte ausdrücklich vor. Wie diese betrieben werden soll, sagt am treffendsten die bayerische Schulordnung: ‚Es soll dabei der litterarische Entwicklungsgang in kurzen, aber scharfen Umrissen und mit charakteristischen Belegen aus den beiden klassischen Epochen zur lebendigen Anschauung gebracht und eine eingehendere Behandlung nur den bedeutendsten und einflussreichsten Schriftstellern der neueren klassischen Epoche gewidmet werden.‘ — Auch die in den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich enthaltenen Äusserungen sind sehr beherzigenswert: ‚Litteraturgeschichte ist als Lehrstoff des Gymnasiums insofern grundsätzlich abzulehnen, als sie ästhetisierend vorgetragen wird, d. h. dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die er nicht aus eigener Lektüre schöpfen gelernt hat; soweit sie aber rein historisch bleibt, d. h. litterarische Werke, Persönlichkeiten, Richtungen in ihren historischen Zusammenhängen nach Ort und Zeit beschreibt, ist sie ebenso zu-

Digitized by Google

lässig wie die Staatengeschichte und ergänzt diese. Doch ist die engste Begrenzung des Stoffes notwendig, insbesondere für jene Perioden, deren Erzeugnisse nicht Gegenstand der Schullektüre sind.' — Ferner ist wiederum Brunner beizupflichten, wenn er sagt S. 19: ‚Soll der Schüler einen richtigen Begriff von dem Wesen der Litteratur erhalten, soll er lernen, dass sie ein durch viele Faktoren der Kultur bedingtes Produkt ist, Litteraturgeschichte also einen Teil der Kulturgeschichte bildet, so wird man auf eine, wenn auch nur elementare, eigentlich geschichtliche Behandlung nicht verzichten können. Es ist auch nicht zu fürchten, dass dadurch eine Überbürdung der Schüler eintritt; es wird vielmehr die Konzentration gefördert. — Die Werke, die der Schüler kennen gelernt und studiert hat, bilden die Hauptglieder der Entwicklungskette; diese durch Bindeglieder zu schliessen, wird dem litteraturgeschichtlichen Unterricht zufallen. — S. 22: ‚Mit Namen von Schriftstellern, die der Schüler durch die Lektüre nicht kennen gelernt hat, sowie mit Zahlen kann der Lehrer nicht sparsam genug sein.' — S. 27: ‚Besondere Kenntnisse und besonderen Takt setzt der Versuch voraus, die allerneueste Litteratur in der Schule zu erwähnen.' — Trefflich äussert sich auch G. Klee in seinen recht brauchbaren ‚Grundzügen der Litteraturgeschichte', S. 1: ‚Hauptaufgaben der Litteraturgeschichte' sind: 1. die wichtigeren Einzelwerke der Litteratur, vorzüglich der Dichtkunst, nach Entstehung und Wirkung, nach Inhalt und Form zu kennzeichnen, 2. die geschichtlichen Zusammenhänge, in denen diese Einzelerscheinungen des Geisteslebens zu einander stehen, aufzuweisen, 3. die äusseren Lebensumstände der Schriftsteller, insofern sie für ihre Werke von Bedeutung sind, darzulegen.' — Hinsichtlich des letzten Punktes behauptet Lehmann in seiner Schrift: ‚Der deutsche Unterricht' S. 274: ‚dass wir uns in der Schule nicht mit den Werken des Dichters um seiner Person willen, sondern mit seiner Person um seiner Werke willen zu beschäftigen haben.' Da die Schule mit der Zeit so geizen muss, hat sie mehr die Dichtungen, als die Dichter zu behandeln und alles lebensgeschichtliche Beiwerk möglichst zu beschränken. Auch sind zwar für die Universität die Entwicklungsperioden, für die Schule jedoch die Blütezeiten die wichtigeren.

So bereitwillig ich zugebe, dass auf der Schule die Litteraturgeschichte nur ein Nebenfach der Lektüre ist, so entschieden behaupte ich, dass gerade durch dieses Nebenfach jene erst ihren vollen Wert erlangt; denn sie fasst das durch die Lektüre empfangene litteraturkundliche Wissen erst zu einer geschlossenen Einheit zusammen. Ausserdem erfährt aber durch sie die Kulturgeschichte eine ganz wesentliche Vertiefung; lässt sich ja durch nichts die Kultur einer früheren Zeit anschaulicher zeigen, als durch eine an die Lektüre ihrer bedeutendsten Dichtungen anschliessende litteraturgeschichtliche Betrachtung. Wenn hierbei dem Schüler genaue Nachbildungen mittelalterlicher Handschriften vom Codex argenteus des

Wulfila an, wie sie z. B. die Litteraturgeschichte von König bietet, gezeigt werden, so wird dabei Doppeltes erreicht: Einerseits wird die Aufnahme des litteraturgeschichtlichen Stoffes durch ein Anschauungsmittel erleichtert und dem Gedächtnis eine Hilfe gegeben, andererseits wird das kulturgeschichtliche Wissen vermehrt. — Durch die Kenntnis der Entwicklung der deutschen Litteratur bekommt aber auch das Nationalgefühl ähnlich wie durch die deutsche politische Geschichte neue Nahrung, eine Hauptaufgabe jener wird also gefördert, und daher erachte ich einen Überblick über den Werdegang der deutschen Litteratur für einen notwendigen Bestandteil höherer deutscher Geistesbildung, und diese haben alle unsere höheren Schulen zu vermitteln.

Hierbei habe ich bereits eine andere Frage gestreift: Die der Konzentration. Zugleich leichter und fruchtbarer wird der litteraturgeschichtliche Unterricht durch möglichst innigen Anschluss an die politische, die Kultur- und die Kirchengeschichte; alle drei bereiten einerseits ihn vor, anderseits erhalten sie durch ihn weitere geistige Vertiefung. Aber auch mit der nicht deutschen Litteraturkunde, mit der griechischen, römischen, französischen und englischen, hat er möglichst enge Fühlung zu nehmen, da ja doch die Entwicklung der deutschen Litteratur durch die altklassische, sowie die französische und englische beeinflusst worden ist. So lassen sich z. B. folgende Verbindungen herstellen: Homers Ilias, Vergils Äneide, von Veldekes Eneide unter Erwähnung der französischen Quelle, Herbarts von Fritzlar und Konrads von Würzburg trojanischer Krieg, Schillers teilweise metrische Übersetzung der Äneide; ferner Plautus Trinummus, Molières l'Avare, Lessings Schatz; sowie die verschiedenen Bearbeitungen der Iphigeniensage. Beachtenswert, aber in ihren Forderungen teilweise zu weit gehend ist die Dissertation von Friedrich Schilling, ‚der litteraturgeschichtliche Unterricht im sächsischen Seminar'. Ich hebe die wichtigsten Stellen heraus. Er fordert S. 40: ‚dass die Litteraturgeschichte in möglichstem Anschluss an die allgemeine Geschichte gegeben und insbesondere den Quellen der Poesie im Charakter des Volkes, in der Religion, Philosophie, in fremdem Einflusse etc. so viel als möglich nachgegangen wird'; — — S. 41: dass die Litteraturgeschichte — unter Gruppierung um Hauptwerke und Hauptpersönlichkeiten — in möglichstem Anschluss an die Lektüre klassischer Denkmäler erteilt wird. Es findet somit keine gleichmässige Beleuchtung des ganzen Gebietes statt, sondern Konzentration der Aufmerksamkeit auf einzelne Punkte. Zeiten des Verfalls werden unter Hervorhebung des vereinzelt Bedeutsamen mit kurzer Charakteristik des übrigen übergangen. — — Aus Nibelungen und Gudrun wird der Begriff des Volksepos nach Stoff und Form, aus Walther von der Vogelweide der Begriff der mittelhochdeutschen Lyrik, aus dem armen Heinrich etc. der des mittelhochdeutschen Kunstepos, aus Freidank — — der Begriff des Lehrgedichts entwickelt'. — —

S. 45: ‚Zu einer wahren Geistesbildung gehört — — wie ein Einblick in die Entwickelung des sozialpsychischen Lebens der Nationen, der allein das Verständnis für die Gegenwart entwickeln kann, ein Einblick in die Geistesgeschichte der Menschheit und die Entwicklungsgeschichte der verschiedenen Weltanschauungen. Nun ist aber vorläufig die Litteraturgeschichte das einzige Fach, das bei rationellem Betriebe einen solchen Einblick in die Entwickelung des Geisteslebens der eigenen und der fremden Nationen und zugleich die für die Entfaltung, Vertiefung und Verfeinerung des Gemütslebens unbedingt notwendige ästhetische Bildung zu vermitteln vermag‘. — — S. 47: ‚1) Die Litteraturgeschichte hat sich auf der Basis einer Darstellung der Entwickelung des sozialpsychischen Lebens aufzubauen. 2) Die Litteraturgeschichte hat zu zeigen, wie sich das Individium auf Grund des Einflusses dieser sozialpsychischen Faktoren entwickelt, sie in sich aufsaugt und zu einer subjektiven Einheit verschmilzt. 3) Die Litteraturgeschichte hat darzustellen, wie das Individuum unter dem Einflusse dieser Faktoren nach Massgabe seiner Sonderpersönlichkeit schöpferisch thätig ist und wie diese durch das Medium des Individuums hierdurch in der Dichtung sich widerspiegeln.‘ — — S. 49: ‚Ohne Kenntnis der sozialen Entwickelung überhaupt, ohne Verständnis der Geistesgeschichte des (?) eigenen und z. T. auch der fremden Nationen, ohne Kenntnis der „Entwickelungsgeschichte der verschiedenen Weltanschauungen, sowie des menschlichen Gefühlslebens mit der bunten Karte seiner ästhetischen Werte und jener Unterabteilung davon, die für das praktische Leben von höchster Bedeutung ist, des sittlichen Lebens“ (Zukunft vom 7. September 95, S. 460) ist Litteraturgeschichte weder zu lehren noch zu verstehen.‘ — — S. 50: ‚Die Schule hat nur die litterarischen Produkte in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen, die den oben aufgestellten Grundsätzen der Auswahl am vorzüglichsten entsprechen. — — Die Aufgabe des Lehrers in Litteraturgeschichte (ist) — — einmal die Stoffe und Probleme in ihrem Zusammenhange mit den sozialpsychischen Faktoren, deren Teile sie ja sind, und untereinander zu erfassen und unter möglichster Anwendung des kausalen Nexus in ihrer fortschreitenden Entwickelung darzustellen, zum anderen aber, die Beeinflussung der Litteraturwerke untereinander — eine der wichtigsten und lehrreichsten Erscheinungen in der Welt der Litteraturerzeugnisse — sowie die von aussen herantretenden Einflüsse: Renaissancen, Rezeptionen u. s. w. mit scharfem Auge zu verfolgen, in ihren Wirkungen sorgfältig zu studieren und als treibende Kräfte der Entwickelung dem Ganzen mit Vorsicht einzufügen. Namentlich dieser letzte Punkt: Die Einflüsse fremden Geisteslebens auf die Entwickelung unserer nationalen Litteratur — — kann nicht ernstlich genug sorgfältigster Beobachtung empfohlen werden.‘ — — S. 53: ‚Wie interessant muss es sich gestalten, betrachten zu können, wie ein und derselbe Stoff, ein und dasselbe Problem von verschiedenen Personen verschieden gesehen,

Digitized by Google

verschieden verarbeitet und somit auch verschieden dargestellt wird, welche Stoffe diesen, welche Probleme jenen besonders interessieren, wie sie sich gegenseitig in mannigfachster Weise beeinflussen und befruchten und in edlem Wettstreite miteinander wachsen, jeder nach Massgabe seiner besondern Individualität! Wie interessant auch wird es dem Schüler sein, an den Denkmalen der Poesie zu verfolgen, wie innerhalb einer ganzen Periode gewisse Gruppen von Vorstellungen und Gefühlen allmählich sich entwickeln, vertiefen, gegenseitig umbilden und endlich wieder vergehen, wie die Probleme sich ändern und die Interessenzentren sich verschieben!' — — S. 54: ‚Selbstzweck aber ist mir die Durchführung der im ersten Punkte enthaltenen Forderung insofern, als der Schüler auf Grund solcher Beobachtungen lernen, das Wesen der nationalen Geistesentwickelung in seiner Totalität als Einheit zu erfassen und dadurch befähigt werden soll, die Gegenwart nicht nur völlig verstehen, sondern auch nach Massgabe seiner Allgemeinbildung geistig beherrschen zu lernen'.

Wer das Glück gehabt hat, bei Rudolf Hildebrand zu hören, wird bemerkt haben, dass dieser grosse Germanist und Lehrer die meisten Forderungen Schillings dem Wesen nach schon erfüllte. War er doch bemüht, die in einer Dichtung enthaltenen Gedanken bis zu ihren letzten Quellen zurückzuführen, alle Beziehungen, und nicht zum mindesten die sozialen, aufzuhellen und die Denk- und Empfindungsweise der Zeit, die das zu besprechende Gedicht reifte, lebendig zu veranschaulichen, sodass er oft weit in das Gebiet der Kultur und Philosophie hineinkam und sich mit den Worten: ‚Wo gerate ich hin?' gewaltsam auf das der Litteraturgeschichte zurückrief. Auch ist Schillings Behauptung S. 52: ‚Eine Litteraturgeschichte auf solcher Grundlage giebt es natürlich bis jetzt nicht' eine Übertreibung. So tritt in der ‚Geschichte der deutschen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart' von Vogt und Koch das biographische Element in den Hintergrund, während das Schaffen der einzelnen Dichter im Zusammenhange mit den politischen, sozialen, religiösen und wissenschaftlichen Zeitströmungen klar gelegt wird. Pauls Methodenlehre zitiert er aber wiederholt selber. Immerhin bleibt Schilling das Verdienst, die von Lamprecht über die Behandlung der Geschichte aufgestellten Grundsätze auf die Litteraturgeschichte zum erstenmale entschieden angewandt zu haben.

Kaum nötig zu erwähnen ist es wohl, dass sich die meisten Aufsätze und Schülervorträge an Lektüre und Litteraturgeschichte anzuschliessen haben; einesteils sind sie für den Lehrer ein sehr geeignetes Mittel, um zu kontrollieren, ob die Schüler das Gelesene und Gehörte verstanden haben, andernteils dienen sie zur Vertiefung der Litteraturkunde.

Manche Fachgenossen wollen zwar eine an die Lektüre anschliessende litteraturgeschichtliche Vertiefung und Erweiterung, sind aber gegen eine systematische Form derselben. Mir scheint das

Digitized by Google

eine Frage untergeordneter Art zu sein. Hauptsache ist, dass der Schüler ein greifbares Bild vom älteren Hildebrandlied und dem Walthariliede, sowie überhaupt über die Entwicklung der deutschen Heldensage, ferner von dem Heliand und den älteren Tierepen, sowie der Entwicklung der Tiersage erhält. Wo und wie ist Nebensache. So soll er nach Brunner in Tierepos und Tiersage erst gelegentlich der Besprechung von Goethes Reineke Fuchs eingeweiht werden. Dem entsprechend würde die Behandlung des Hildebrandliedes, des Walthariliedes und der Entwicklung der deutschen Heldensage in die Einleitung zum Nibelungenlied und die des Heliand in die zu Klopstocks Messias fallen. Es würde also nicht die Entstehungszeit, sondern die Verwandtschaft des Inhaltes für die Gruppierung der Dichtungen massgebend sein. Durch eine solche Behandlungsweise wird aber dem Schüler der geschichtliche Überblick erschwert und der kulturgeschichtliche Wert der Litteraturgeschichte beeinträchtigt. Ohne zu leugnen, dass auch dieser Weg nach Rom führt, besonders, wenn er in eine kurze systematische Zusammenfassung der einzelnen Perioden mündet, bin ich doch für eine systematische Vorführung des geschichtlichen Entwicklungsganges unserer deutschen Litteratur von Tacitus bis auf unsere Zeit, wobei allerdings von der jeweiligen Besprechung eines der Hauptwerke ein Rückblick auf die inhaltlich verwandten Werke früherer Perioden sich notwendig macht, so von der Lektüre des Messias auf Heliand und Otfrieds Krist. Wie dies zu geschehen hat, werde ich weiter unten zeigen, mich jedoch nur auf die Seminare beschränken.

(Fortsetzung folgt.)

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I.

Die Volksschule in Frankreich.

Schulpflicht. Ein Schulzwang herrscht in Frankreich nicht, nur Bildungspflicht, d. h. jeder Vater ist gesetzlich verpflichtet, seinen Kindern das unerlässliche Mass von Bildung zu geben oder geben zu lassen. Bis spätestens vierzehn Tage vor Beginn des Schuljahres hat der Vater oder dessen Stellvertreter seine Entschliessung dem Gemeindeamt mitzuteilen, geschieht dies nicht, so wird das Kind einer öffentlichen Schule zugewiesen. Die Erziehung der in den Familien unterrichteten Kinder wird vom Staate überwacht und zwar von Ablauf des zweiten Schuljahres an durch eine jährliche Prüfung, die im letzten Monat des ablaufenden oder im ersten des neubeginnenden Schuljahres abgehalten wird. Das Examen ist schriftlich; bei ungenügendem Ausfall tritt ein mündliches hinzu. Die Prüfung erstreckt sich auf Rechtschreibung, später auch auf die vier Grundrechnungsarten, das Dezimalsystem und das Wichtigste aus der Geographie und Geschichte des Vaterlandes. Bei ungenügendem Ausfall des Examens kann, dafern genügende Entschuldigungsgründe nicht beigebracht werden, den Eltern aufgegeben werden, die Kinder einer andern Schule zuzuführen. Der Bildungspflicht ist man enthoben, wenn man die verlangten Kenntnisse durch ein Examen nachgewiesen hat. Die Meldung zu diesem Examen kann bereits nach vollendetem 11. Lebensjahre stattfinden. Die Prüflinge, die bestanden haben, erhalten ein Zeugnis (certificat d'études primaires); die anderen Kinder sind bis zu Vollendung des dreizehnten Lebensjahres bildungspflichtig.

Arten und Charakter der Schulen. Der Unterricht wird in öffentlichen oder in Privatschulen erteilt. Letztere können von jedem Franzosen errichtet werden, der den Befähigungsnachweis (brevet de capacité d'enseignement) erworben hat, unbescholten und 21 Jahre alt ist. Ebenso können Gesellschaften Schulen errichten; zur Zeit erteilen 18 geistliche Orden Volksschulunterricht. Durch das Gesetz vom 30. Okt. 1886 wurde den geistlichen Orden die Lehrthätigkeit in den öffentlichen Volksschulen untersagt; seit 1891 sind in allen öffentlichen Knabenschulen weltliche Lehrer thätig. Im Schuljahr 1895/96 waren von den öffentlichen Schulen 61907 weltlich, 5649 geistlich (Mädchenschulen); von den Privatschulen waren 2940 weltliche, 12996 gehörten geistlichen Orden oder Brüderschaften.

Jede Gemeinde ist verpflichtet, eine Knabenschule zu unterhalten (Ges. vom 23. März 1833), wenn sie über 500 Einwohner zählt auch eine Mädchenschule (Gesetz vom 10. April 1867). Die einfachen Volksschulen (écoles primaires élémentaires) zerfallen in Knaben- (écoles spéciales aux garçons), Mädchen- (écoles spéciales aux filles) und gemischte Schulen (écoles mixtes).

Digitized by Google

Von den 67 556 öffentlichen Volksschulen waren 1895 19 770 gemischte Schulen. Die öffentlichen Volksschulen sind Laienschulen, d. h. es wird kein Religionsunterricht erteilt; die Sorge hierfür bleibt der Familie überlassen, der Donnerstag ist dazu schulfrei. Der gesamte Volksschulunterricht ist unentgeltlich. (Gesetz v. 16. Juni 1881.)

Öffentlicher Unterricht wird erteilt in:
- den Kleinkinderschulen (écoles maternelles),
- den Kleinkinderklassen (classes enfantines),
- den einfachen Volksschulen (écoles primaires élémentaires),
- den gehobenen Volksschulen (écoles primaires supérieures),
- den Handwerkerschulen (écoles manuelles d'apprentissage),
- den Gewerbe- und Handelsschulen (écoles pratiques de commerce ou d'industrie) und
- den technischen Anstalten (écoles publiques d'enseignement technique).

Die Kleinkinderschulen. Sie nehmen Kinder beiderlei Geschlechts nach vollendetem zweiten Lebensjahr auf und erziehen sie bis zum sechsten Jahre, jedoch nur, wenn das Kind einen Aufnahmeschein (billet d'admission) vom Gemeindevorstande, sowie ein ärztliches Zeugnis über seinen Gesundheitszustand und die erfolgte Impfung beibringt. Der Unterricht wird von Lehrerinnen erteilt. Geöffnet sind die Schulen von früh bis abends, alle Tage mit Ausnahme der Sonn- und hohen Festtage. Die grossen Ferien dauern im allgemeinen einen Monat, doch kann bei örtlichem Bedürfnis die Schule ununterbrochen geöffnet bleiben. Der Unterricht erstreckt sich auf Spiele, Handarbeiten, die ersten sittlichen Begriffe, die alltäglichen Kenntnisse, Sprechübungen, die Anfänge im Zeichnen, Lesen, Schreiben und Rechnen. 1896 gab es 2589 öffentliche Schulen mit 5357 Lehrerinnen und 450 422 Kindern, dazu 3057 Privatschulen mit 3943 Lehrerinnen und 269 698 Kindern.

Die Kleinkinderklassen. Sie sind entweder verbunden mit einer Kleinkinderschule, oder mit einer einfachen Volksschule. Aufgenommen werden Kinder beiderlei Geschlechts von vier bis sieben Jahren. Der Unterricht wird von Lehrerinnen erteilt wie in den Elementarklassen der Volksschulen.

Die einfache Volksschule. Wenn in dem Orte eine Kleinkinderschule besteht, erfolgt die Aufnahme mit dem sechsten Jahre, sind öffentliche Kleinkinderklassen da, erst mit dem siebenten Lebensjahr. Wo beides nicht vorhanden ist, werden die Kinder mit fünf Jahren aufgenommen. Die Lehrer und Lehrerinnen können die Befugnis erhalten, eine bestimmte Zahl von Pensionären aufzunehmen. Die Schüler bilden vier Abteilungen: die Vorklasse (section enfantine): ein oder zwei Jahre, je nachdem die Kinder mit fünf oder sechs Jahren eintreten; die Elementarklasse (cours élémentaire): zwei Jahre, sieben bis neun Jahre; die Mittelklasse (cours moyen): zwei Jahre, neun bis elf Jahre; die Oberklasse (cours supérieur): von elf bis dreizehn Jahren. Je nach der Schülerzahl werden die Klassen in verschiedene Abteilungen gespalten. 1896 hatten die 83 465 Schulen insgesamt 144 893 Klassen. Die Mehrzahl der Klassen (91%) hatte 50 Schüler und weniger, 6% hatten bis zu 60 Schüler, 2% bis zu 70 und 1% über 70 Schüler. Der Unterricht erstreckt sich auf: Sittenlehre, Bürgerkunde, Lesen und Schreiben; die

Digitized by Google

Muttersprache, Rechnen, Dezimalsystem, Geschichte und Geographie vornehmlich von Frankreich, Sachunterricht, die Anfänge in den Naturwissenschaften, in Zeichnen, Singen und Handfertigkeit (bei Mädchen weibliche Arbeiten (travaux d'aiguille), dazu Turnen. Grosser Wert wird auf dem Lande auf die Unterweisung im Acker- und Gartenbau gelegt, und den Lehrern werden für besondere Erfolge in diesem Unterrichte Prämien und Auszeichnungen gewährt, wozu auch die Verlängerung der grossen Ferien auf 2 Monate zu rechnen ist.

Das Abgangszeugnis (certificat d'études primaires élémentaires). Die Prüfung ist öffentlich, und zwar besteht sie aus einer schriftlichen und mündlichen Prüfung. Die schriftliche besteht in einem Diktat, 2 Rechenaufgaben, einem kleinen Aufsatz über Sittenlehre oder Bürgerkunde, bez. Geschichte oder Geographie Frankreichs, oder einen naturwissenschaftlichen Gegenstand mit besonderer Rücksicht auf die Landwirtschaft oder die Gesundheitslehre. Die Mädchen haben noch eine Handarbeit zu liefern. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Erklärung eines Lesestücks; Deklamation eines vom Prüfling gelernten Stückes; Fragen aus der Geschichte und Geographie Frankreichs. Auf Verlangen des Prüflings kann sich das Examen auch auf Zeichnen und Ackerbau erstrecken. 1896 meldeten sich 236400 Kinder, von denen 187686 das Zeugnis erhielten. Dieses Zeugnis hat gewissen Wert, weil es Vorbedingung zum Eintritt in andere Schulen ist.

Die gehobene Volksschule. Der einfachen Volksschule kann ein weiterer Jahreskursus angefügt werden (cours complémentaire); dieser steht mit der Volksschule unter einer Leitung. Die höhere Volksschule steht unter besonderer Leitung und umfasst mindestens 2 Jahrgänge, doch ist sie erst Vollanstalt (de plein exercice), wenn sie 3 oder mehr Jahrgänge hat. Voraussetzung zur Aufnahme ist das obengen. certificat d'études primaires und der Besuch der Oberklasse einer Volksschule, bez. Ablegung einer besonderen Aufnahmeprüfung. In den besuchteren Schulen werden gewöhnlich vom zweiten Jahre an mehrere Abteilungen gebildet; neben der allgemeinen Abteilung andere für Industrie, Handel uud Ackerbau. Unterrichtsgegenstände sind: Sittenlehre, Bürgerkunde, Französisch, vaterländische Geschichte, Geschichte der Neuzeit, Geographie von Frankreich, allgemeine Handelsgeographie, neuere Sprachen, bürgerliches Recht und Wirtschaftslehre, Rechnen (besonders kaufmännisches), Anfänge der Algebra und Geometrie, Buchführung, Physik und Naturwissenschaften mit besonderer Rücksicht auf Industrie, Handel und Ackerbau, geometrisches Freihandzeichnen und Modellieren; Turnen, Holz- und Eisenarbeiten, bei Mädchen Handarbeiten, bes. das Zuschneiden. Nach bestandener Schulprüfung erhalten die Schüler das certificat d'études primaires supérieures. Die Schulen sind mit Internat verbunden. Die Zahl der Schüler belief sich 1896 auf 56533, wovon 48180 in öffentlichen, 8353 in Privatschulen unterrichtet wurden. Freistellen, bez. Stipendien erhielten 554 Knaben und 386 Mädchen. Schülern, die sich auszeichnen, werden Stipendien zum Aufenthalt im Ausland verliehen, wo sie die industriellen und Handelsbeziehungen kennen lernen und die Sprachen

Digitized by Google

erlernen sollen. 1892 wurden vom Staat und Gemeinden 19, von den Familien 75 junge Leute ins Ausland geschickt.

Das gewerbliche und Handelsschulwesen bedarf einer besonderen Darstellung; es untersteht auch dem Handelsministerium; ebenso nimmt das Fortbildungswesen eine besondere Stellung ein.

Die Lehrer. Im Jahre 1896 unterrichteten an den Volksschulen (ausschliesslich Kleinkinderschulen) 151563 Lehrer und Lehrinnen, davon 105587 an öffentlichen, 45976 an Privatschulen. In den öffentlichen Schulen lehrten 96056 weltliche Lehrer und Lehrerinnen, daneben 9531 geistliche, in den Privatschulen 6878 Laien, 39098 Ordensbrüder und -schwestern. Die Lehrer an öffentlichen Schulen werden vom Staate besoldet.

Die oberste Schulbehörde. Das gesamte Schulwesen Frankreichs wurde von Napoleon I. unter dem Namen Université de France zusammengefasst (Ges. v. 10. Mai 1806). An der Spitze steht jetzt der Unterrichtsminister als Grossmeister der Université, jedem Zweig des Unterrichtswesens steht ein ‚directeur' vor (directeur de l'enseignement primaire), dem eine Zahl Generalinspektoren unterstellt sind. Der Verwaltung steht eine beratende Körperschaft (conseil supérieur) zur Seite; sie besteht aus 57 Mitgliedern, von denen 13 vom Präsidenten der Republik ernannt, 44 von Schulmännern auf vier Jahre aus den verschiedenen Zweigen des Unterrichts gewählt werden. Diese Körperschaft berät Reformen, begutachtet die Neugründung von Anstalten und Lehrstühlen, beurteilt die Lehrbücher, sie erörtert Verwaltungsmassregeln und hat auch richterliche Befugnisse in Disziplinarsachen, kurz der conseil supérieur ist ein Concilium von Sachverständigen, das bei der Unbeständigkeit der Ministerien die stetige und ungestörte Entwicklung des Schulwesens gewährleistet.

Die Verwaltung. Frankreich ist in 16 grosse Schulbezirke (académies) geteilt, an deren Spitze ein Rektor steht, der zugleich Vorsitzender des conseil d'académie ist. Der Rektor überwacht die Methode und die Befolgung der Lehrprobe und ernennt die Prüfungskommissionen. Er schlägt die Lehrer zur Anstellung vor, die Anstellung erfolgt jedoch durch den Präfekten (obersten Beamten in jedem der 86 Departements, also etwa dem sächsischen Kreishauptmann entsprechend). Der Präfekt ist zugleich Vorsitzender im Departementsrat, wo er durch den Akademieinspektor (Geh. Schulrat) vertreten wird. Dieser ist der eigentliche Verwaltungsbeamte in Schulsachen. Jedes Arrondissement — es giebt deren 362 — hat mindestens einen Schulinspektor (inspecteur primaire). Ausserdem wachen über den Unterricht in den 2863 Kreisen (cantons) besondere Delegierte und in den Gemeinden die Schulkommissionen unter Vorsitz des Gemeindevorstands. Diese Kommissionen haben, besonders auf dem Lande, aus leicht begreiflichen Gründen vielfach versagt.

Das Budget. Welch ungeheure Anstrengungen Frankreich auf dem Gebiete des Volksschulwesens gemacht hat, geht deutlich aus dem Anwachsen der Aufwendungen hervor. Der Staatshaushalt weist 1830 Ausgaben für den Volksunterricht überhaupt nicht auf, 1864 betragen sie 8 Millionen, 1871 ziemlich 11 Millionen, 1887 waren sie auf 173 Millionen gestiegen und 1895

Digitized by Google

beliefen sie sich für den Volksschulunterricht allein, die Lehrerseminare nicht gerechnet, auf 189½ Million. Damit aber sind die Aufwendungen nicht erschöpft. Erwähnt sei nur noch, dass für den Bau von Schulhäusern 1878 eine Kasse für Beihilfen und Vorschüsse an Gemeinden geschaffen wurde mit 120 Millionen Kapital, das 1885 auf 542½ Million erhöht wurde; eine Summe, die noch nicht die Hälfte der von den Gemeinden gemachten Ausgaben erreichen soll.

Dresden. Dr. K. Meier.

II.
Die Vererbung.

Die folgenden Ausführungen schliessen sich an die Schrift von Rudolf Schäfer an:

„Die Vererbung. Ein Kapitel aus einer zukünftigen psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik.“ Berlin 1898. Verlag v. Reuther u. Reichard. Preis 2 Mk.

In der sehr umfänglichen Einleitung geht der Verfasser von dem Ausspruche Benekes aus: „Alles, was überhaupt für die Erziehungswissenschaft Problem werden kann, lässt sich auf die Hauptfragen zurückführen: 1. Was haben wir als Zweck der Erziehung zu betrachten? 2. Was findet der Erzieher bei dem Beginnen seines Werkes? 3. Durch welche Mittel können wir dieses Vorgefundene zu seinem Ziele hinführen?“ Beneke will durch diese Fragestellung die Psychologie als unentbehrliche Hilfswissenschaft der Pädagogik hinstellen. Aber schon Beneke sagt, dass sich die Pädagogik nicht allein auf Psychologie stützen könne, sondern auch manche Sätze aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie zu entlehnen habe. Der Verfasser geht nun weiter als Beneke und fragt nicht nur: Was findet der Erzieher beim Beginn seines Werkes vor? sondern er fragt: Wie ist das, was der Erzieher beim Kinde vorfindet, geworden? Die vorschulpflichtige Zeit ist wichtig, und eine reiche Litteratur, ich erinnere nur an Preyer, Ufer, Sully u. a., liegt vor. Der Verfasser will nun noch weiter zurückgehen, und das Studium des Erziehers soll sich auf die Zeit richten, die das Kind „in seinem fötalen und embryonalen Zustande durchlebt hat, denn in diesem intrauterinen Leben werden die Grundlagen der ganzen späteren Lebensentwickelung gelegt, hier wird schon entschieden über die Anlagen leiblicher und geistiger Natur, die die Mitgift für das Leben des Kindes sind, und alles, was das Kind in seinem Leben noch dazu erwirbt, ist nur die Weiterbildung des Keimes und der Anlagen, die es im Mutterschoss erhalten hat.“ Aus den

propädeutischen Wissenschaften der Pädagogik greift Rud. Schäfer als ein interessantes, für Unterricht und Erziehung wichtiges, ja vielleicht unentbehrliches Kapitel die Lehre von der Vererbung heraus. Er bespricht 1. Die Vererbung im engeren Sinne. 2. Die erbliche Veränderung. 3. Den Anteil von Mann und Weib bei der Zeugung. 4. Die Entstehung und Vererbung individueller Eigenschaften und Krankheiten. 5. Degenerescenz und Abschwächung der erblichen Anlage. Es giebt eine Vererbung. Das wird nicht bestritten. Das spricht sich in der landläufigen Weisheit aus: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Das bezeugen uns tausendfältige Beobachtungen aus dem Pflanzen- und Tierreiche. Die sesshafte Bevölkerung ganzer Landschaften erzeugt einen besonderen Menschenschlag, den wir als Typus bezeichnen; wir denken an den oberbayrischen, an den friesischen, an den italienischen, an den jüdischen Typus. Vererbt werden auch seelische Eigenschaften. Da die geistige Organisation auf der Organisation des Gehirns beruht, so sind seelische Eigenschaften ebensogut wie körperliche der Vererbung fähig.

Vererbung ist die Eigentümlichkeit aller organischen Geschöpfe, ihr eigenes Wesen auf ihre Nachkommen zu übertragen. Die Schwierigkeit, die sich der Erklärung dieser Thatsache entgegenstellt, liegt hauptsächlich darin, dass die Zeugungszellen, die an einem so eng begrenzten Gebiete des Individuums abgeschieden werden, Vererbungsstoffe von allen Teilen des Körpers in sich bergen, von den Haaren, von den Augen, von den Beinen u. s. w. Darum stellte schon im Altertume Demokrit die Hypothese auf, dass der Same von allen Teilen des Menschen ausgeschieden werde. Herbert Spencer meinte, in den kleinsten Teilen des Organismus, den Zellen, schlummere die Fähigkeit, den Stoff in einer bestimmten Form umzugestalten. Nach Darwin sollen alle Zellen des Organismus an die Zeugungszellen Keimchen abgeben, während Häckel der Lebenskraft in der Zelle eine bestimmte Bewegung zuschreibt, die sich auf die Nachkommen überträgt. Einer nennt die Keimchen Plastidüle, Nägeli nennt die Vererbungssubstanz Idioplasma, de Vries nennt sie Pangene.

R. Schäfer bekennt sich als einen Anhänger der Vererbungshypothese Aug. Weismanns. Auch Weismann nimmt eine Vererbungssubstanz an. Träger der Vererbungssubstanz sind die Kernstäbchen. In einigen Zellen schlummert zunächst die Vererbungssubstanz, und die Nachkommen dieser Zelle werden später zu den Fortpflanzungsorganen, die auf die Nachkommenschaft nun dieselben Kernstäbchen wieder abgeben. Dem kindlichen Organismus wohnt nichts anderes inne, als was im elterlichen war. Diese hypothetische Theorie von der Kontinuität des Keimplasmas stellt R. Schäfer mit allen ihre Verklausulierungen, Abänderungen, Einschränkungen und Folgerungen ganz ausführlich in Zitaten dar. Nachdem er nun noch den Zweck der geschlechtlichen Vermischung bei der Erzeugung eines Individuums — Durchkreuzung der Vererbungstendenzen — berührt hat, fügt er die sehr voreilig aufgestellten, in ihrer Gültigkeit vielfach bestrittenen und einander an manchen Stellen widersprechenden Häckelschen Gesetze der Vererbung an.

Mit diesen Gesetzen greift Häckel schon in das 2. Kapitel der Schäferschen Schrift hinüber, das von der erblichen Veränderung handelt. Es ist eine

Digitized by Google

allgemein anerkannte Thatsache: Kein Kind gleicht Vater oder Mutter vollständig, und Kinder derselben Eltern sind einander nie gleich. Neben der erhaltenden Kraft der Vererbung ist eine schaffende thätig, die Kraft der Veränderung; der Heredität steht die Variabilität gegenüber. Beide Kräfte durchkreuzen sich, keine Erscheinung tritt rein zu Tage. Und dieser Umstand ist es, der es so ungeheuer schwierig macht, die Erscheinungen der Vererbung und der Veränderung zu erfassen, zumal stets noch zwei elterliche Individuen in Betracht zu ziehen sind. Die Wissenschaft hat festgestellt, dass durch den Einfluss der Phantasie beim Zeugungsakte oder durch die Teilnahme des Embryo an den Vorstellungen der Mutter — das sogenannte „Versehen" — eine Veränderung der Nachkommen nicht verursacht wird. (Feuer- und Muttermäler, Wahlverwandschaft, Jakobs gefleckte Stäbe.) v. Baer sieht in jeder Formveränderung etwas Gesetzmässiges, einen innewohnenden Trieb. Der Darwinismus erklärt die Variation durch äussere Einflüsse, welche Veränderungen bewirken, die sich dann vererben. Und um die Frage: Sind erworbene Eigenschaften vererbbar? dreht sich der ganze Streit. Sie ist nicht einfach mit ja oder nein zu beantworten.

Gehen wir eine Anzahl erworbener Eigenschaften durch! Eigenschaften werden erworben durch Verstümmelung. Wer sich immer die Haare ganz kurz schneiden lässt, wer durch einen Unglücksfall einen Arm oder ein Bein verloren hat, der hat eine Eigenschaft erworben. Verstümmelungen werden durch Hunderte von Generationen hindurch fortgesetzt. Wir denken an das Wegschneiden der Vorhaut bei den Juden, an das Verkrüppeln der Füsse bei den Chinesinnen, an das Durchlochen der Ohrläppchen für die Ohrringe. Werden diese Eigenschaften vererbbar sein? Die Erfahrung lehrt uns, dass das nicht der Fall ist. Ihr Einfluss auf den gesamten Organismus ist eben zu gering. Eigenschaften werden auch erworben durch Übung und reichliche Ernährung. Durch Übung werden die Muskeln der Arme, der Brust und der Beine gestärkt, durch Übung die Sinne in der Klarheit, Sicherheit und Schnelligkeit geschärft, die Zellen des Gehirns durch guten Unterricht und fleissiges Studium in ihrer Fassungskraft erhöht, die Nervenbahnen ausgeschliffen. Offenbar werden diese Eigenschaften zur Erzeugung einer kräftigeren Nachkommenschaft Veranlassung geben, also in beschränktem Sinne doch vererbbar sein. Und nun zum Gegenteil! Mangel an körperlicher Übung, schlechte Ernährung, Alkoholismus, ausschweifender Lebenswandel, Tuberkulose, Syphilis, Krebs, Nervosität, Geisteskrankheit schwächen das Individuum und sind die Ursache, dass eine geschwächte Nachkommenschaft erzeugt wird. Ja, von den zuletzt genannten Krankheiten ist die Erblichkeit erwiesen.

Da Kapitel III, das von dem Anteil von Mann und Weib bei der Zeugung handelt, zu Auseinandersetzungen kaum Anlass bietet und mit dem kurzen Satze: Mann und Weib haben gleichen Anteil am Bau des Kindes, abgethan werden kann, so füge ich hier gleich den Bericht über Kapitel IV — die Entstehung und Vererbung individueller Eigenschaften und Krankheiten — an. Schäfer lässt hier noch einmal den Streit um die Frage toben: Sind erworbene Eigenschaften vererbbar?

Digitized by Google

Eine ganze Anzahl von Krankheiten vererben sich von den Eltern auf die Kinder. Erblich sind vor allen die Geisteskrankheiten, mag es nun Nervosität, die Erscheinung stärkerer Ermüdbarkeit und Ablenkbarkeit, die man als „reizbare Schwäche“ bezeichnet, Zerstreutheit, Schlaffheit, Verschrobenheit, Excentrität, Schwärmerei, Hypochondrie, Krämpfe, Epilepsie, Schwachsinn, Idiotismus oder Irrsinn sein. Es giebt eine erbliche Belastung, und aus ihr erklärt sich manche traurige Erscheinung an den Kindern. Bei der Vererbung bazillärer Erkrankungen, wie Syphilis, Skrophulose, Tuberkulose, Krebs, Aussatz ist nicht an eine Übertragung der Bazillen durch die Sexualelemente zu denken, man müsste auch schon von einer Vererbung sprechen, wenn die von den Bazillen ausgeschiedenen Gifte auf den Keim übergehen und ihn vergiften. Ein wahrer Lichtblick ist es, dass auch die Immunität gegen manche Krankheiten vererbbar ist. Manche Seuchen, wir denken an die mittelalterliche Pest und an den Aussatz, haben für uns ihre verheerende Kraft verloren. Wir kommen also zu dem Schlusse: Manche erworbene Eigenschaften sind nicht vererbbar, andere aber, die einen tiefgehenden Einfluss auf den gesamten Organismus ausüben, sind vererbbar.

Wie setzen sich nun diejenigen, die eine Vererbbarkeit erworbener Eigenschaften bestreiten, mit den obenangeführten Thatsachen auseinander? Sie sagen: Es vererbt sich nicht die Krankheit, sondern die Disposition; die Krankheit beeinflusst den Keim schon vor der Befruchtung. Rud. Schäfer steht mit Aug. Weismann auf ihrer Seite. Mir aber scheint es, ob sich die Krankheit vererbt oder bloss die Disposition, oder ob der Keim beeinflusst wird, das ist ein Drehen im Kreise und für uns als Erzieher nicht von Belang. Angesichts dieser diametral entgegengesetzten Ansichten und in Anbetracht der gewiss gewichtigen Gründe, ergreifen wir nicht Partei und stellen uns bis auf weiteres auf den Standpunkt: Die Frage der Vererbung erworbener Eigenschaften wird noch umstritten.

Im letzten Kapitel bespricht der Verfasser die Degenerescenz. Man macht von Alters her der Ehe zwischen Blutsverwandten den Vorwurf, eine degenerierte Nachkommenschaft zu erzeugen. Eine Gefahr birgt die Verwandtenehe in sich, das ist die, dass sehr gleichgeartete Individuen ihre Eigenschaften vererben. Findet sich in einer Familie eine krankhafte Disposition, so muss sie sich in der Verwandtenehe verdoppeln, während sie vielleicht geschwächt, ja verwischt worden wäre, wenn ein Individuum ganz anderer Art damit gekreuzt worden wäre. Der natürliche Zweck der geschlechtlichen Vermehrung, die Vererbungstendenzen zu vermischen, wird durch die Ehe zwischen Blutsverwandten vereitelt. Sind aber beide Gatten gesund und gut beanlagt, so ist nicht einzusehen, was eine Degenerescenz herbeiführen sollte. Ich will gleichwohl nicht verschweigen, dass in der Pflanzenwelt eine ausserordentlich grosse Zahl von Veranstaltungen die Verwandtenehe verhindert.

Meine Ausführungen konnten das reiche Material bei weitem nicht erschöpfen. Ich musste mich darauf beschränken, in grossen Zügen das Wesentlichste hervorzuheben. Die Schrift Schäfers lässt ein ausserordentlich fleissiges Studium der Quellen erkennen. Doch krankt sie an zwei Fehlern,

Digitized by Google

die der Verfasser wohl hätte vermeiden können. In fast kritikloser Weise ist Ansicht auf Ansicht über die Vererbung gehäuft. Vielleicht die Hälfte des Buches steht in Anführungsstrichen. Wozu die längst abgethanen Hypothesen, die kaum noch ein historisches Interesse beanspruchen; sie vermehren den Umfang des Buches und sind für uns ohne Belang. Und dann mache ich dem Verfasser den Vorwurf, dass er auch gar nicht bemüht gewesen ist, den spröden Stoff in populärer, klar verständlicher Weise darzustellen. Es ist das möglich, ohne der Wissenschaftlichkeit zu schaden

Trotzdem ist die Schrift von grossem Werte. Der Liebhaber der Naturwissenschaften wird sie nicht ohne Befriedigung aus der Hand legen. Wer in den Ehestand treten will, sollte sie vorher kennen lernen. Die Eltern bei der Erziehung der eigenen Kinder, der Hauslehrer beim Studium der Individualität seines Zöglings und die Lehrer an öffentlichen Schulen bei der Behandlung der ihnen anvertrauten Schüler werden die Schrift mit grossem Nutzen zu Rate ziehen, denn „die Erziehung hat die Aufgabe, die durch Vererbung vorgezeichneten oder angedeuteten Linien, sei es schärfer nachzuzeichnen, oder so viel als möglich auszulöschen“.

Zwickau. L. G. Schmidt.

C. Beurteilungen.

I.

Thilo, Rein, Flügel, Rude:

Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von **W. Rein** in Jena. Beyer & Söhne, Langensalza. 1897. 3 Mark.

Die vier Arbeiten, von Haus aus für die Reinsche Encyklopädie bestimmt, können und wollen ihren mehr encyklopädischen Charakter, der sich in der wohlerwogenen Beschränkung des Stoffes, der peinlichen Vermeidung jeder nicht unbedingt zum Thema gehörigen Abschweifung, der knappen Gedrungenheit der Diktion kundgiebt, nicht verleugnen. Aber in ihrer Zusammenstellung, wie sie uns vorliegt, bilden sie doch eine Art Monographie aus einem Guss. Sie geben eine Harmonie, in der zwar nur die Haupttöne, aber diese kräftig genug klingen. Der eine Artikel ergänzt den anderen und hilft so das Ganze abrunden.

Die erste Arbeit von **Thilo** zeichnet in gedrängtem Umriss „Herbart als Philosophen“, insbesondere seine Fortführung der Philosophie auf den Gebieten der Logik, der Metaphysik, der Ästhetik und Ethik, seine Stellung zur Religion.

Rein führt in seinem Beitrag „Herbart als Pädagog“ im Rahmen einer Biographie Herbarts allmähliche Geistesentwickung vor, seine Übereinstimmung und Auseinandersetzung mit der Kantschen und Fichteschen Richtung, die Losringung und immer bestimmtere Gestaltung seiner eigenen Ideen, namentlich über die Psychologie und

Digitized by Google

Pädagogik. Es ist hoch interessant, diesen stetigen Werdegang des genialen Mannes zu verfolgen. Was übrigens Rein in der Einleitung zur Würdigung der Originalität Herbarts und über blinde Gegnerschaft sowohl als schlechte und echte Jüngerschaft sagt, ist sehr beherzigenswert.

Der dritte und vierte Artikel sind bibliographischer Natur. **Flügel** hat eine umfassende, auf jedes einzelne Thema eingehende, allgemeinen Kategorien untergeordnete Zusammenstellung der Arbeiten Herbarts und seiner Anhänger geschaffen, soweit sie sich auf philosophischem Gebiete bewegen.

Rude hat eine ähnliche litterarische Übersicht der Pädagogik geliefert. Im ersten systematischen Teile der Rudeschen Arbeit sind alle selbständigen Schriften und Zeitungsaufsätze der Herbartschen Schule mit Zeit und Ort ihres Erscheinens aufgeführt, soweit sie dem Verfasser zugänglich waren. Keine Frage der Erziehung ist unberührt gelassen. Im zweiten alphabetischen Teile sind dieselben Arbeiten noch einmal nach den Verfassern geordnet. Ein dritter Teil zählt alle Zeitschriften Herbartscher Richtung und die in ihnen erschienenen hauptsächlichsten Beiträge auf. Sowohl Flügel als auch Rude haben sich nicht bloss auf Deutschland beschränkt, sondern auch die pädagogische Litteratur aller Kulturländer einbezogen, soweit sie eben Herbartsche Bahnen wandelt. Auch die Gegner kommen zur Sprache, finden aber auch Entgegnung und Abwehr.

Hier wird zum erstenmal der Versuch unternommen, das gesamte Material der Herbartschen Schule zusammenzustellen. Begreiflicherweise kann eine solche bibliographische Studie sowohl nach Zeit als Ausdehnung nur ein Bruchstück sein. Eines Mannes Kraft reicht zur Bewältigung der Riesenarbeit nicht aus. Aber schon das vorhandene Material nötigt einem Achtung vor der emsigen, aufbauenden, befruchtenden und fruchtbaren Detailarbeit der Männer Herbartscher Schule ab. Das ist eine Geistesarbeit, das ist ein Ringen und Streben nach pädagogischer Wahrheit, das ist zugleich ein Erfolg, den keine Gegnerschaft weder durch Geschrei, noch durch Totschweigen weg zu leugnen vermag. Es stärkt und hebt einen, so weit vorwärts auf dem Weg zum Ziel gekommen zu sein, so viel treue und ernste Arbeits- und Kampfgenossen neben sich zu wissen. Die Flügelschen und Rudeschen Arbeiten zeugen von einem wahren Bienenfleiss trotz ihrer unvermeidlichen Lücken. Mit einer unglaublichen Belesenheit und Ausdauer ist alles zusammengetragen und so klar übersichtlich geordnet, dass man sich schnell, sicher und ziemlich allseitig über die Vorarbeiten jeder Frage orientieren kann. Für alle, die die Herbartsche Bewegung studieren oder sich in Herbartschem Geiste fortbilden wollen, ist durch diese Arbeiten ein Nachschlagebuch ersten Ranges geschaffen worden.

Noch einen Vorschlag für den so rührigen Verlag, nämlich den, auf dem eingeschlagenen Wege fortzuschreiten und noch andere Artikel des Handbuches, die gemeinsame Berührungspunkte haben, zu vereinigen und in besonderen Broschüren zugänglich zu machen. Mancher möchte doch gewisse Gebiete der Herbartschen Pädagogik, die hier das erste Mal umfänglich bearbeitet sind, studieren und ist nicht im stande, oder hat nicht die Absicht, auf das ganze Lexikon zu abonnieren. Jedenfalls ist es besser, als wenn das grosse Werk nur von Bibliotheken angeschafft wird.

Annaberg. Emil Zeissig.

II.

Neueres zur Frage der Schulandacht.[1])

Von H. Grosse in Halle a. S.

Prediger **Horn**, Die Schul-Andachten an höheren Lehranstalten. Jahresbericht der Oberrealschule zu Halberstadt,

---

[1]) Vergl. H. Grosse, Über Schulandachten, 15. und 16. Jahrgang der „Pädagogischen Studien“. D. R.

Digitized by Google

Ostern 1895. Progr.-Nr. 275, 12 S., 4°.

Der Verfasser spricht zuerst kurz über den Wert und die Einrichtung der Schulandacht. „Die Schulandacht ist eine von jedem derartigen Zweck (Vorbereitung auf das Examen u. s. w.) freie Hingabe der Herzen an Gott. Ohne diese würde dem religiösen Leben der Jugend und ihrer Erziehung zu demselben das Beste fehlen. Ausserdem aber kann die Schulandacht zur Förderung und Ergänzung des Religionsunterrichts dienen." Sodann bietet der Verfasser ein ausführliches Lektionar für dieselbe: Bibelabschnitte nebst Liederstrophen und Angabe der zu verwendenden Melodieen. Es sind tägliche gemeinsame Morgenandachten der Schule vorausgesetzt. Das Lektionar schliesst sich an das Kirchenjahr in der Weise an, dass es für Sonnabend am Evangelium und für Montag an der Epistel des von beiden Tagen eingeschlossenen Sonntags festhält und Donnerstags und Freitags auf den Inhalt des Evangeliums vorbereitet, dagegen Dienstags und Mittwochs die Anwendung des Evangeliums, welche meistens in der Epistel begonnen hat, fortsetzt. „Ihr Gebrauch möchte sich nebenbei als eine Förderung des Religionsunterrichts ergeben. Die Schüler werden durch sie die verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres bewusstvoll durchleben lernen und die Wahl der Bibelabschnitte um so lebhafter verfolgen, je mehr dieselben den Religionsunterricht der einen oder anderen Klasse berühren." Die Auswahl der Bibelstellen ist passend; zuweilen scheinen sie uns etwas zu kurz, besonders dann, wenn kein Gebet darauf folgen sollte. Einige Episteln, z. B. an den Sonntagen Reminiscere und Okuli, würden wir nicht ganz lesen, wie es der Verfasser thut. Gal. 4, 21—31, Epistel am Sonntag Lätare, ist durch Röm. 7, 18—25, ersetzt. Die Kirchenlieder sind nach dem „Gesangbuch für evangelische Gemeinden und Schulen. Berlin. Reimer" ausgewählt. Der Druck des Lektionars könnte übersichtlicher sein.

Dr. Werth, Plan der evangelischen Morgenandachten. 20. Bericht über die städtische höhere Mädchenschule in Hamm i. W. 1897. Progr.-Nr. 100, 10 S., 4°.

Die täglichen Andachten bestehen aus einem Schriftabschnitt und einleitendem und abschliessendem Gesangsvers. Die Kirchenliederverse sind dem „Evangelischen Gesangbuch für Rheinland und Westfalen" entnommen. Die Bibelstellen, meist nicht zu lang, sind gut gewählt; Sonnabend wird das Evangelium des folgenden Sonntages, Montag die Epistel verlesen. Das Lektionar ist in Tabellenform gedruckt und sehr übersichtlich und brauchbar.

Heinrich Neubauer, Schul-Andachten und Ansprachen. Hugo Günther, Erfurt. 1897. 82 S.

Das hübsch ausgestattete Heft enthält im ersten Teil (Seiten 1—56) 75 Gebete und im zweiten Teil 8 Ansprachen zu Weihnachten und 7 zur Entlassung, meist in einfacher, zu Herzen dringender Sprache. Den Ansprachen liegt kein Schriftwort zu Grunde, bei den Gebeten ist es mit ganz geringen Ausnahmen (7) der Fall. Der Bibeltext ist aber oft zu lang, z. B.: Psalm 5, 19, 91, 143, 145 (21 Verse!), 104 (35), 66 (20), 107 (43), 103, 50 (23), Jac. 3 (18), Röm. 12 (21); nicht immer wird das Schriftwort im Gebet recht verwertet, oft ist es bei der Länge des Textes ganz unmöglich. Die Gedanken und Empfindungen, welche das Wort Gottes in den Herzen bewirkt hat, sollen ihren Ausdruck im Gebet erhalten; dieses ist der Höhepunkt der Andacht. Leider sind des Verfassers Gebete nicht frei von Reflexionen, Betrachtungen, Ermahnungen, Belehrungen, die durchaus nicht hierher gehören. Als Beispiel für das Gesagte diene Gebet Nr. 8 (zum Gleichnis vom Säemann): „O Du lieber himmlischer Vater! Du redest hier durch ein Gleichnis zu uns, damit Dein heiliger Wille uns um so anschaulicher werde; aber Du erklärst uns auch Dein Gleichnis, damit wir über den tieferen

Digitized by Google

Sinn desselben nicht im Zweifel bleiben. Du willst, dass wir Dein göttliches Wort beherzigen und bewahren in einem feinen, guten Herzen, auf dass wir nicht bloss Hörer desselben seien, sondern auch Thäter. Wir wollen deshalb zunächst es uns wohl einprägen und uns seiner erinnern, damit wir nicht von unsers Leibes Trägheit und unsers Herzen bösen Gelüsten alsbald wieder übermannt werden und in den Tag hinein leben, als hätten wir es nie gehört. Wir sollen aber auch nicht bloss eine kleine Weile heftig davon ergriffen sein und dann in der Gottseligkeit wieder nachlassen, auf dass wir nicht in der Stunde der Anfechtung und Gefahr der Versuchung erliegen und böser werden, als wir je zuvor waren, und wir sollen auch die weltlichen Geschäfte Deinem Dienst nicht vorziehen, unser Herz nicht an die Freuden, aber auch nicht an die Leiden, Sorgen und Schmerzen dieser Welt hängen und uns anstellen, als wären diese wichtiger als das Trachten nach Deinem Reich u. s. w.“ (das Gebet hat 37 Druckzeilen). Viele Gebete sind zu lang (z. B. S. 15) und müssen beim Gebrauch gekürzt werden. Die Anordnung derselben geschah nach dem bürgerlichen Jahr, mit Januar beginnend; auf jeden Monat kommen 8 bis 9 Gebete. Die Nummern auf Seite 3, 8, 9, 19, 23 zeigen Versehen oder Druckfehler. Sodann sind noch 10 Gebete „bei der Erkrankung und dem Hinscheiden der Kaiser Wilhelm und Friedrich“ angefügt. Gesangsverse für Anfang und Ende der Andachten fehlen, der Titel „Andachten“ erscheint deshalb nicht ganz zutreffend. Ein Verzeichnis der benutzten Bibeltexte, für den praktischen Gebrauch recht erwünscht, fehlt leider. (Vergl. im übrigen unsere Arbeit „Über Schulandachten“ in den „Pädagogischen Studien“ Heft 4, 1894, und Heft 1, 1895.)

Professor **Dr. Oswald Richter**, Konrektor am Königlichen Gymnasium in Wurzen, Beiträge zu einer Schulagende für höhere Lehranstalten. Beilage zum Osterprogramm des Königlichen Gymnasiums in Wurzen. 1896. Progr.-Nr. 556. XXXVI S., 4°.

Die treffliche Arbeit enthält zunächst Vorbemerkungen über die neuere Litteratur der Schul-Andachten an höheren Lehranstalten. Den Hauptteil bilden Gebete, die für den Anfang der Schulwoche, für die Schuljahreszeiten und besondere Veranlassungen im Schulleben gedacht sind. Der Gebetscharakter ist leider nicht streng gewahrt. Die Themen sind aber vortrefflich gewählt, und das gebotene Material erscheint uns sehr wertvoll. Einer Fortsetzung der Arbeit sehen wir gern entgegen.

Dr. Richard Koch, Oberlehrer, Schulandachten. Beilage zu dem Jahresberichte des Gymnasiums zu Stolp für 1896/97. Progr.-Nr. 152. 44 S., 8°.

Der Verfasser bietet 38 Andachten für die religiöse Morgenfeier. Jede besteht aus den für den Gesang angegebenen beiden Liederversen, die nicht abgedruckt sind, einer vollständig abgedruckten Bibelstelle nach der sogenannten revidierten Bibel und einer kurzen Betrachtung nebst anschliessendem Gebet. Zuweilen fehlt die Textbesprechung ganz oder sie klingt in einen Wunsch oder ein Gebet aus. Der Verfasser versucht geschickt, den Grundgedanken oder einen wichtigen Gedanken des Textes den Schülern nahe zu legen. Das Ganze wird etwa 10 Minuten in Anspruch nehmen. Der Anhang enthält 4 Andachten für patriotische Feiern, und zwar zur Gedächtnisfeier für Kaiser Friedrich, die gleichfalls recht ansprechend sind.

Adolf Seeger, Beiträge zur Schulandacht. Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums zu Jenkau für 1896/97. 1897. Progr.-Nr. 46. 83 S., 8°.

Die 31 Andachten sind vom Verfasser im Internate des Konradinums zu Jenkau teils am Wochenschluss, teils bei besonderen festlichen Anlässen gehalten worden. Den Andachtsproben geht ein Vorwort voraus, in dem zwei Fragen von Be-

Digitized by Google

deutung kurz beleuchtet werden. Zuerst bespricht der Verfasser die Grundlage der Andacht. „Dass die Ansprache überhaupt eine biblische Grundlage haben muss, wenn anders sie den Anspruch einer evangelischen gottesdienstlichen Handlung erheben will, halte ich für eine selbstverständliche und nicht weiter zu begründende Forderung, wie sie ja auch, so weit ich die Litteratur übersehen kann, allerseits als solche anerkannt ist. Nur meine ich, man sollte die Auswahl und Abgrenzung des Bibeltextes dem Urteil und freien Belieben des Lehrers überlassen, der dann auch wohl ohne weiteres den Erfordernissen der kirchlichen Zeit gebührend Rechnung tragen würde“ (Seite 5). Seeger wendet sich im besonderen gegen die Verwendung der meist zu schwierigen apostolischen Perikopen. Den Inhalt derselben, „dem Schüler im Rahmen einer Andacht von wenigen Minuten auch nur einigermassen zu erklären und dabei doch ein abgerundetes, wirkungsvolles Ganze zu geben, scheint mir vielfach nahezu unmöglich“ (Seite 4). Dieser wie mancher anderen Bemerkung kann man zustimmen, und man wundert sich nur darüber, dass der Verfasser den grössten Teil seiner Andachten gerade an Episteltexte angeschlossen hat und damit einer „althergebrachten Sitte“ seiner Anstalt, nicht „eigener Überzeugung“ gefolgt ist.

Hinsichtlich der Darstellungsform möchte er beiden Arten, sowohl der freien Ansprache wie dem Gebet, ihr Recht gewahrt wissen. „Die Doppelheit der Form findet ihren Grund und ihr Recht in der Doppelbeziehung der Schulandacht zur Schule und zum Gottesdienst: die Vortragsform ergiebt sich aus dem Schulcharakter, die Gebetsform aus dem gottesdienstlichen Charakter der Schulandacht“ (Seite 6). Mit Recht wünscht der Verfasser aber der freien Vortragsform in der Schulandacht den Vorzug eingeräumt zu sehen gegenüber der reinen Gebetsform. Diesem entspricht auch das numerische Verhältnis der beigegebenen Andachten (24 freie Ansprachen und 7 Gebete). Der Behauptung des Verfassers, dass die reine Gebetsform für diejenigen Andachten besonders empfehlenswert sei, „die zu Anfang und Schluss von Schulabschnitten und bei festlichen Gelegenheiten gehalten werden,“ muss ich nach meinen Erfahrungen widersprechen; der Verfasser weist auch selbst auf Bornemann und Bässler hin. Was nun die hier dargebotenen Andachtsproben anbetrifft, so ist ohne weiteres zuzugestehen, dass sie meist eine Fülle schöner und trefflicher Gedanken enthalten; leider sind die Fäden, die zu dem Gedankenkreise der Schüler hinüberführen, nicht immer genügend beachtet worden. Oft denkt man sich Erwachsene als Zuhörer, z. B. Seite 56. Die Bibeltexte sind **nicht** abgedruckt; die zu singenden Kirchenliederverse wurden am Schluss angegeben und dem Schulgesangbuch von Klix entnommen. „Bei einer so begrenzten Auswahl war natürlich nicht immer für jede Andachtsstimmung der entsprechendste dichterische Ausdruck zu finden.“

Die Gebete sind durchgängig frei von der „Eintragung reflektierender Gedankengänge“, einige sind zu lang (Nr. 24—30). Die freie Ansprache klingt meist nicht in ein freies Gebet, sondern in einen Gebetsvers aus. Mit Absicht hat der Verfasser nach dem Vorgange von Bornemann u.a. häufig Liederstrophen, die sich dem vorher entwickelten Gedankengange anpassen, als Schlussgebete verwendet. Unsere Kirchenlieder, die ja leider nur zu oft gedankenlos gesungen und als gleichgiltige Melodieenunterlage betrachtet werden, sollen den Schülern auch als Gebetsergüsse frommer Christen verständlich und wert gemacht werden.

Dr. Woldemar Boehme, Über den evangelischen Religions-Unterricht in der Realschule. Beigabe zum Jahresbericht der städtischen Realschule zu Chemnitz für Ostern 1897. Progr.-Nr. 581.

Der Verfasser beabsichtigt, den

Digitized by Google

gesamten Religionsunterricht an der Realschule zu bearbeiten; der bis jetzt vorliegende erste Teil der Abhandlung handelt von der „religiösen Erziehung“, und zwar von der Person des Religionslehrers, den religiösen Erziehungsmitteln, den häuslichen Arbeiten und dem religiösen Memorierstoff. Unter den religiösen Erziehungsmitteln werden Gebet und Schulandacht näher betrachtet. Der Verfasser wünscht mit Recht nicht nur Andachten beim Beginn der Woche, sondern auch am Schluss derselben. Von „täglichen Andachten“ fürchtet er, wohl ohne Grund, leicht „blosse Veräusserlichung der hehren Sache“ (Seite 14). An der Andacht selbst müssen unter würdig-ernstem Verhalten alle evangelischen und alle diejenigen evangelischen Lehrer teilnehmen, welche die folgende bezw. die vorausgegangene Stunde Unterricht haben; ihre Teilnahme ist Ehrenpflicht! Eine aktive Beteiligung aller Lehrer durch wechselweises Abhalten des Gebetes ist natürlich theoretisch das einzig Richtige, weil dadurch die Andacht als gemeinsame Angelegenheit der ganzen Schule herausgehoben wird. In den meisten Fällen aber wird es, um der Andacht grundsätzlich ihren weihevollen Charakter zu wahren und sie nicht zu einem opus operatum zu machen, nötig sein, dass nur der Direktor und die Religionslehrer das Gebet übernehmen. Dies ist auch aus zwei anderen Gründen wünschenswert. Erstens nämlich sollte in der Regel durch eine kurze freie Ansprache, die erfahrungsgemäss unmittelbar und tiefer wirkt als blosses Vorlesen, ein Bibelwort mehr angewendet als ausgelegt werden, und dazu können nicht alle Lehrer im stande sein. Zweitens aber soll die Andacht ungesucht und durchaus unmerklich auch den eigentlichen Religionsunterricht unterstützen, indem sie inhaltlich gewissermassen Repetitionen für die Schüler bringt. Dabei kann und muss ihr Charakter immer erbaulich bleiben, und den Zöglingen darf der unterrichtliche Nebenzweck nicht im mindesten bemerklich werden. Die von einigen Seiten geäusserte Forderung, der Unterricht müsse, da es sich um eine Schulgemeinde handele, auch hier in den Vordergrund treten, ist grundfalsch. Denn die Andacht soll den Schülern Vorstufe und Ersatz der Predigt und des öffentlichen Gottesdienstes sein. (? D. R.) Der Religionslehrer freilich hat den unterrichtlichen Zweck immer mit im Auge zu behalten und darf deshalb nicht eine Reihe einzelner Andachten nacheinander halten, sondern er muss dieselben systematisch verbinden.

III.

Karl Planck, Fusslümmelei. Über Stauchballspiel u. englische Krankheit. Mit einem Nachwort. Verlag von Kohlhammer, Stuttgart. 1898. 24 S.

Der Verfasser dieses Schriftchens, Professor und Turnlehrer am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart, eifert gegen das Fussballspiel, erstens, weil der Ball mit dem Fuss geschlagen wird; zweitens, weil das Spiel von England her Eingang bei uns gefunden hat. „Was bedeutet, so fragt der Verfasser, aber der Fusstritt in aller Welt? Doch wohl, dass der Gegenstand die Person nicht wert sei, dass man auch nur die Hand um ihretwillen rührte. Er ist ein Zeichen der Wegwerfung, der Geringschätzung, der Verachtung, des Ekels, des Abscheus.“ Sonderbarer und nichtssagender Beweisgrund. Hat man je gehört, dass ein Faustschlag oder eine schallende Ohrfeige ein Zeichen der Teilnahme, der Hochachtung, der Zuneigung, der Vorliebe, der Sehnsucht ist? Für den Verfasser ist nämlich die Hand das edle Organ und er klagt: „Längst ist der Handball völlig aus der Mode gekommen. Zu haben ist er ja freilich noch, aber wer möchte so zurückgeblieben erscheinen, dass er ihn — man höre und staune — mit den Händen würfe und finge.“ Deshalb giebt der Verfasser auch dem ungleich gefährlicheren rugby den Vorzug vor dem association game, weil bei letzterem weder der Ball noch

Digitized by Google

der Gegner mit der Hand gefasst werden darf. Aus eben demselben Grunde streut der Verfasser einige billige Ausfälle gegen Auswüchse beim Radfahren ein. Was aber ist denn so rein und ideal, das, wenn es übertrieben wird, nicht schädliche Folgen zeitigte und sich ins Gegenteil verkehrte? Nicht einmal das Turnen, das in seinen Übertreibungen ja längst dem Fluche der Lächerlichkeit anheimgefallen ist. Der Verfasser geht nicht auf den Begriff des Spieles ein, sonst hätte er vielleicht sagen müssen, dass für das Spiel die freie Wahl, der persönliche Anteil, die Vorliebe und jeweilige Neigung des Individuums das Wesentliche, und dass darüber schliesslich niemand zum Richter berufen ist. Das Spiel ist aus England zu uns gekommen, wir treiben damit natürlich Ausländerei, aber was ist denn die begeisterte Lobpreisung und Idealisierung des griechischen Altertums?

Das Schriftchen ist ein ganz persönlicher Erguss, wenig sachlich, dafür, wie es dann meist der Fall zu sein pflegt, in der Form sehr gewürzt; weder fortiter in re, noch suaviter in modo. Der Verfasser beruft sich wegen seiner Grobheit (er braucht das Wort selbst) auf seinen Landsmann Vischer; sein Schriftchen ist aber in Bezug hierauf nur ein Beweis dafür, dass, wenn zwei dasselbe thun, es nicht dasselbe ist.

Dresden. Dr. K. Meier.

Druck von Ad. Methner Nachf. (Haubold & Hoppe), Meissen.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten.

Von Dr. Carl Franke.

(Fortsetzung.)

1. Allgemeines über Litteraturkunde und -geschichte auf dem Seminar.

Ist eine allgemeine Kenntnis der Entwicklung der deutschen Litteratur ein notwendiger Bestandteil höherer deutscher Geistesbildung, so muss sie sich auch das Seminar als Ziel stecken, will anders es den Charakter einer höheren Schule sich bewahren. Dass es aber schon seit längerer Zeit die höheren Schulbehörden nicht für genügend erachteten, den zukünftigen Volksschullehrern nur einen derartigen Grad von Bildung zukommen zu lassen, den unbedingt die Anforderungen des Volksschullehreramtes nötig machen, zeigt folgende Bestimmung der provisorischen Seminarordnung für die sächsischen Seminare von 1840: ‚andernteils sollen dieselben überhaupt durch jenen Unterricht auf eine höhere Bildungsstufe, als die ist, welche bei der von ihnen zu unterrichtenden Jugend beabsichtigt werden kann, erhoben und eben dadurch zugleich befähigt werden, bei der Auswahl und Begrenzung des in Volksschulen zu behandelnden Lehrstoffes mit Umsicht und weiser Besonnenheit zu Werke zu gehen.‘

Mehrere Umstände verleihen aber dem Unterrichte in der Litteraturgeschichte an dem Seminar ein individuelles Gepräge. — Das Seminar ist im Gegensatz zum Gymnasium und der Realschule eine Fachschule. Seine Ziele werden ihm nur in zweiter Linie durch die Anforderungen der allgemeinen höheren Bildung gesteckt, in erster

Digitized by Google

durch die des Volksschullehreramtes. Der Volksschullehrer braucht aber deutsche Litteraturkunde und -geschichte und zwar als deutscher Lehrer, als Religions- und als Gesanglehrer, und durch diese Bedürfnisse wird die Behandlungsart bedingt.

Der deutsche Volksschullehrer soll zunächst ein deutscher Lehrer sein, d. h. nicht bloss ein Lehrer deutscher Sprache, sondern vor allem deutscher Gesinnung. Liebe zu und Achtung vor der Muttersprache und deutschem Brauche soll er seinen Kindern einflössen; vor allem muss er jene daher selbst besitzen, und sie in ihm zu erwecken, muss eine Hauptaufgabe des Seminars sein. Deshalb hat dieses neben der Pädagogik und Religion dem Deutschen eine besonders hervorragende Stellung eingeräumt, eine ähnliche, wie früher das Latein an dem Gymnasium hatte. Mit Recht sagt Fr. Schilling in seiner citierten Schrift S. 1: ‚Während der Rückzug der Sprachen und Litteraturen des südosteuropäischen Altertums von dem Felde der höheren Bildung die deutsche Sprache und Litteratur erst neuerdings in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts gestellt hat, ist das Seminar — und speziell das sächsische Seminar — seit Jahrzehnten schon eifriger Pfleger und Förderer dieser wichtigen Disciplin.‘ Und wo, wie an den sächsischen Seminaren, Latein mit Unterrichtsfach ist, steht es fast ganz in dem Dienste des deutschen Unterrichtes. — Worin aber hat sich die deutsche Geistesbildung schärfer ausgeprägt als im deutschen Schrifttum, und wodurch könnte daher die Achtung vor jener besser in der Jugend erweckt werden als durch dessen Geschichte? Doch in den oberen Klassen der Volksschule hat sogar der Lehrer, wenn auch in beschränkter Weise, selbst Litteraturkunde zu treiben. Er hat Volksmärchen, Erzählungen von Hans Sachs, Fabeln von Gellert und Lessing, Erzählungen von Herder, Balladen von Bürger, Prosastücke und kleinere Dichtungen von Goethe und Schiller, den siebzigsten Geburtstag von Voss, Anekdoten von Hebel, epische und patriotische Dichtungen von Arndt und Körner, epische von Chamisso, Kerner, Uhland, Rückert, Schwab, Platen, Lenau, Mosen, Freiligrath, patriotische von Schenkendorf, Hoffmann von Fallersleben, Gerok, Geibel lesen zu lassen und zu erklären. Hierbei ist es nun von hohem bildendem Wert, die gelesenen Gedichte und Prosastücke nach Verfasser, Entstehungszeit, Inhalt und metrischer Form in verschiedene Gruppen zusammen zu fassen und so auch dem Volksschüler in empirischer Weise und ohne wesentliche Belastung des Gedächtnisses etwas Litteraturkunde beizubringen; ich wenigstens habe in der Klasse einer Seminarübungsschule recht erfreuliche Erfolge bei diesem Verfahren erzielt. Um dieses aber zu können, muss der Volksschullehrer von einer höheren Warte aus den seinen Schülern gebotenen Stoff freien und offenen Blickes überschauen, und auf diese höhere Warte muss ihn der Seminarunterricht stellen.

Für letzteren lässt das praktische Bedürfnis die neuere Zeit

Digitized by Google

etwa von Luther an für wichtiger erscheinen als die ältere. Dies haben schon zeitig die Seminare erkannt; so enthält der plauensche Unterrichtsplan von 1850, also aus einer Periode, wo man mit der Zeit noch sehr geizen musste, folgende Bemerkung: „Geschichte der deutschen Litteratur. Zweistündig. Vom 15. Jahrhunderte bis auf die neueste Zeit.“ Auch jetzt noch ist die neuere Zeit entschieden bevorzugt, und in ihrer Behandlung steht das Seminar, wenigstens das sechsklassige, keiner anderen höheren Schule nach; denn Litteraturkunde dieser Periode in Anschluss an die Lektüre wird in allen sechs Klassen getrieben und ausserdem noch zusammenhängende Litteraturgeschichte in der ersten. Ist nun auch diese Bevorzugung der neueren Zeit aus praktischen Gründen vollkommen zu billigen, so glaube man jedoch ja nicht, dass die Behandlung der älteren nur von allgemein bildendem Wert sei. Hat doch auch die deutsche Heldensage in der Gestalt von Prosaerzählungen Aufnahme in die Volksschullesebücher gefunden, und ist es doch wohl ohne weiteres klar, dass die Erklärung von Gedichten, wie Goethes Sänger, der Graf von Habsburg, Uhlands Siegfrieds- und Rolandsdichtungen, sowie „Des Sängers Fluch“ Kenntnis der älteren Litteratur erfordern. Dieselbe ist aber auch noch oft bei Gedichten höchst wünschenswert, wo man es auf den ersten Blick nicht erwarten würde; so kann in dem Uhland'schen ‚Einkehr‘ den Sinn von ‚wundermild‘ = wunderbar freigebig nur der recht verstehen, dem die von den Minnesängern gepriesene ‚Milde‘ der Fürsten ein wohlbekannter Ausdruck ist. Während nun für das Gymnasium in Obersekunda ‚Einführung in die Litteratur des Mittelalters, unter Vorführung insbesondere des Nibelungenliedes nach dem Grundtexte, der Gudrun und von Liedern Walthers von der Vogelweide‘ und in der Unterprima ‚Vervollständigung der Kenntnis der mittelalterlichen klassischen Litteratur‘ von der sächsischen Lehrordnung von 1877 vorgeschrieben ist, also hier auch bei der älteren Periode die Litteraturkunde der Litteraturgeschichte vorausgeht, ist für das Seminar nur einer Klasse, der zweiten, die ‚Litteraturgeschichte bis zur Reformationszeit‘ zugewiesen. Offenbar ist hier die ältere Litteraturperiode stiefmütterlicher bedacht, und daher können in sie die Schüler nicht soweit eingeführt werden, als es am Gymnasium möglich ist. Dieser Übelstand ist wohl nur durch die dem bloss sechsklassigen Seminar gebotene Sparsamkeit mit der Zeit hervorgerufen, und es ist dringend zu wünschen, dass bei Anfügung einer siebenten Klasse die für das Gymnasium getroffene Bestimmung auch auf das Seminar übertragen wird. Immerhin erscheint mir die geringere Beachtung der älteren Litteratur als das kleinere Übel von zweien.

Dass der Seminarist als zukünftiger Religionslehrer mit der Entwicklung der geistlichen Lyrik vertraut gemacht werden muss, wurde schon frühzeitig erkannt; die Lehrpläne der sächsischen Seminare heben wiederholt diesen Punkt hervor, nach Schilling zuerst der von

Digitized by Google

Dresden-Friedrichstadt von 1841, der ‚besondere Rücksicht auf geistliche Lieder‘ nimmt. Doch darf man sich nicht etwa mit der Entfaltung des evangelischen Kirchenliedes begnügen; auf die Entstehung der deutschen geistlichen Lyrik, die schon durch die lyrischen Partien in Otfrieds Krist vorbereitet wird, muss zurückgegangen, durch die Lektüre eines Marien- und eines Kreuzliedes von jenen Gattungen und dem religiösen Empfinden jener Zeit eine lebendige Anschauung gewonnen werden. Walther v. d. V. muss aus seinen Gebeten als echter Christ, aus seinen kühnen Sprüchen gegen das Papsttum als Vorläufer Luthers erkannt werden. Doch auch die Epik ist mit vom religiösen Standpunkte aus zu betrachten; und wer es nicht vom nationalen aus begreift, dass Wulfilas Bibelübersetzung und der Heliand mindestens je eine Stunde Zeit wert sind, sieht dies vielleicht von jenem aus ein, wenn er erwägt, dass die Wirkung beider an die der Bibelübersetzung Luthers mindestens nahe heranragt. Auch an Wolfram von Eschenbach ist die religiöse Seite hervorzukehren und bei der Lektüre des Parzival ein tieferer Blick in den Geist des geistlichen Rittertums zu werfen. In der Litteraturgeschichte der neueren Zeit ist besonders die religiöse Wirkung des Messias in das rechte Licht zu stellen.

Man klagt jetzt viel über die Vernachlässigung des Volksgesanges. Wodurch könnte aber der zukünftige Gesanglehrer des Volkes ein besseres Verständnis und eine stärkere Liebe dafür gewinnen, als durch die Betrachtung und Geschichte der deutschen Volksdichtung und zwar von der Periode der mündlichen Überlieferung (von 100 bis 800) an?

Dass deutsche Litteraturkunde und -geschichte thatsächlich ein notwendiger Bestandteil des Seminarunterrichtes ist, geht auch daraus hervor, dass sie in Sachsen nicht etwa von dem Ministerium, sondern von den Seminaren selbst eingeführt worden sind, also nicht infolge theoretischer Erwägungen, sondern eines praktischen Bedürfnisses. Gelegenheit hierzu boten die für das Predigtlesen und die Deklamationsübungen angesetzten Stunden; in ihnen sollen auch ‚aus guten Schriftstellern Muster der guten Schreibart‘ vorgelesen werden. Nach Schilling bringt zum ersten Male der Stundenplan des Seminars zu Plauen für das Sommerhalbjahr 1819 zwei Stunden Erklärung deutscher Klassiker. Seit 1841 weisen die Seminarpläne Litteraturgeschichte auf; so schreibt der von Dresden-Friedrichstadt: ‚Zweites Jahr. Einiges aus der Verslehre und der Geschichte der deutschen Litteratur mit besonderer Rücksicht auf geistliche Lieder‘ vor. Ausführlicher ist der des Fletscherschen Seminars, wo es heisst: ‚Indessen werden auch Abschnitte aus klassischen Schriften anderen Inhaltes (als pädagogischen) vorgelesen werden müssen, und es wird, wenn auch nicht geradezu dringend notwendig, doch wenigstens nicht unangemessen sein, wenn die Seminaristen auf diese Weise mit den vor-

Digitized by Google

nehmsten Klassikern unserer Nation bekannt gemacht werden. Eine vollständige Bekanntschaft mit der Litteraturgeschichte möchte indessen wohl einer späteren Zeit zu überlassen sein.' — Es wurde also zunächst Litteraturkunde in ähnlicher Weise getrieben, wie dies oben vom Thomasgymnasium gezeigt wurde. Doch schon 1847 wurden auf dem Fletscherschen Seminar vom Januar bis zu den grossen Ferien nach Schilling S. 17 Vater unser von Ulfilas — die Minnesänger — Nibelungenlied und Gudrun — Freidank — die Meistersinger — Tauler — Suso — Reinh. Fuchs — Seb. Brant — Geiler von Kaisersberg — Hutten — Joh. Arnd und Val. Andreä — Opitz — Heermann — Paul Gerhardt — Joh. Rist — die Pegnitzschäfer — Abraham a St. Clara — behandelt, während der Unterrichtsplan des Grimmaischen Seminars von 1848 vorschreibt: ‚Daran knüpft sich im zweiten Semester die Metrik und eine populäre Behandlung der Litteraturgeschichte nach den bedeutungsvollsten Erscheinungen unter Mitteilung von Meisterstücken.' Vom Plauenschen Seminar berichtet ein früherer Schüler über die Zeit von 1849—53: ‚Litteraturgeschichte stand auf dem Stundenplan der ersten und zweiten Klasse und wurde in anregender Weise vom hochverdienten Oberlehrer Ringler erteilt. Derselbe bot uns ein vollständiges Bild der Entwickelung unserer Litteratur aus den frühesten Anfängen bis in die neueste Zeit, gab mit der Lebensgeschichte des Dichters pp. zugleich eine Charakteristik seiner vorzüglichsten Werke bez. Schilderung verschiedener Entwickelungsperioden.' — Erst durch die Lehrordnung von 1873 wurde der Unterricht in Litteraturgeschichte an den sächsischen Seminaren obligatorisch, und zwar unterscheidet sich diese Lehrordnung hinsichtlich des Deutschen von der von 1877 hauptsächlich dadurch, dass in Klasse II und I ausdrücklich ‚Lektüre mittel- und neuhochdeutscher Klassiker' vorgeschrieben wird. Die Seminarordnung von 1877, die jetzt noch in Kraft ist, bestimmt für Klasse VI und V ‚Lektüre' nur ganz im allgemeinen; für die anderen Klassen enthält sie folgende die Litteraturkunde und -geschichte betreffende Bestimmungen: ‚Klasse IV Erläuterungen von Lesestücken nach Form und Inhalt. Kurzer Abriss der Metrik und Poetik. Litteraturbilder aus der zweiten klassischen Periode. — Klasse III Erläuterungen schwererer Lesestücke nach Form und Inhalt mit Litteraturbildern. — Klasse II Litteraturgeschichte bis zur Reformationszeit. Lektüre von Meisterstücken. — Klasse I Litteraturgeschichte bis zur Neuzeit in Verbindung mit geeigneter Lektüre.' —

Dem Gymnasium und der Realschule gegenüber ist der litteraturgeschichtliche Unterricht am Seminar dadurch ungünstiger gestellt, dass die Schüler von der griechischen, französischen und englischen Litteratur gar keine, von der römischen nur eine dürftige Kenntnis besitzen. Ausser Nepos, Caesar und Cicero werden an den sächsischen Seminaren einige Stellen aus Virgil und Horaz, hauptsächlich aber Gedichte von Tibull, Properz und Ovid gelesen. Da

Digitized by Google

muss nun teilweise der Lehrer, teilweise die Privatlektüre guter Übersetzungen ergänzen.

Dagegen bietet sich für den litteraturgeschichtlichen Unterricht am Seminar der Vorteil, dass er ausser zur politischen, Kultur- und Kirchengeschichte auch zu der der Pädagogik in Beziehung gebracht werden kann und m. E. auch soll, so bei Walthers Lehrgedichten (man denke an: ‚Nieman kan mit gerten‘), bei Freidanks Bescheidenheit, beim Narrenschiff, bei Herder.

Schilling geht in der Konzentration so weit, dass er eine vollständige Verschmelzung aller geschichtlichen Unterrichtsfächer am Seminar vorschlägt. Nach ihm soll der Geschichtsunterricht in allen Klassen von zwei auf drei Stunden erhöht werden, jedoch von der vierten an Kirchen-, von der dritten an Litteratur- und von der zweiten an Geschichte der Pädagogik mit enthalten. Zur Erfüllung seiner dritten Forderung aber, d. h. um zu zeigen, ‚wie das Individuum unter dem Einflusse dieser Faktoren nach Massgabe seiner Sonderpersönlichkeit schöpferisch thätig ist und wie diese durch das Medium des Individuums hindurch in der Dichtung sich widerspiegeln,‘ sollen auch in den drei oberen Klassen zwei besondere Stunden für Lektüre und Schülervorträge angesetzt werden. Um also Litteraturgeschichte und die anderen geschichtlichen Unterrichtsfächer auf das innigste zu verknüpfen, zerreist Schilling den deutschen Unterricht in zwei Stücke. Dies ist um so bedenklicher, als gerade auf den Aufbau des litteraturgeschichtlichen Unterrichts auf dem Grunde der Lektüre jetzt so viel Wert gelegt wird. Ferner muss bei dem von Schilling vorgeschlagenen Verfahren wochenlang die Litteraturgeschichte ganz beiseite gelassen werden, und da ist zu befürchten, dass die Schüler den Überblick verlieren. Doch schon an einem äusserlichen Umstande muss Schillings Plan scheitern: es fehlt an den geeigneten Lehrkräften. Einen derartig konzentrierten Unterricht könnte nur ein Lehrer mit dem erhofften gleichmässig guten Erfolg erteilen, der in Religion, Pädagogik, Deutsch und Geschichte gleich tüchtig wäre. Das ist aber selten der Fall, und wie die Dinge am Seminar liegen, würde hauptsächlich auf die Tüchtigkeit in Pädagogik und Religion gesehen werden. Aus allen diesen Gründen ist durch das von Schilling vorgeschlagene Verfahren eine schwere Schädigung des deutschen Unterrichts zu befürchten. Allerdings ist anzustreben, dass die in Frage kommenden Fächer in einer Klasse in möglichst wenig Händen liegen, und eine Verteilung zu missbilligen, wie ich sie an einem Seminar vorfand, wo ein Lehrer Litteraturgeschichte in Seminarklasse I und II, sowie Deutsch in der ersten Übungsschulklasse gab, ein zweiter Pädagogik und deutschen Stil mit Aufsatz und Vortrag in Klasse I, ein dritter deutschen Stil und Latein in Klasse II, ein vierter Geschichte der Pädagogik und ein fünfter Geschichte in Klasse II und I. Allein bei aller Zerstückelung ist an diesem Plane zweierlei zu loben: 1) dass die ganze Litteraturgeschichte in einer

Digitized by Google

Hand liegt, und 2) dass der Lehrer der deutschen Litteraturgeschichte auch den deutschen Unterricht in der ersten Übungsschulklasse hat. Beides ist sehr zu wünschen. Ein Fach, dass nur in zwei Klassen betrieben wird, soll nicht zerrissen werden. Für die Seminarübungsschule aber ist es zwar an und für sich das richtige, wenn in einer Klasse einundderselbe Lehrer den gesamten Unterricht giebt. Doch von dieser Regel möchte die erste Klasse eine Ausnahme machen, und sie kann es auch, da die Schüler gereifter sind, und demnach die Bedeutung der Methode hinter die des Stoffes zurücktritt, und da hier, wo ein Abschluss der Bildung erfolgt, auch der Stoff von dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft aus gegeben werden möchte. Nun ist es ja ganz natürlich, dass der Fachlehrer mehr Fühlung mit seinem sich weiter fortentwickelnden Fache behält als der Übungsschullehrer und besser im stande ist, die neuesten Ergebnisse der Forschung zu verwerten. Ausserdem ist es aber von grossem Vorteile, dass in Klasse I in einunddemselben Fache derselbe Lehrer, der die Seminaristen unterrichtet, auch ihren Unterricht in der Übungsschule überwacht. Welche Verwirrung muss doch in den Köpfen jener entstehen, wenn in demselben Fache Fachlehrer und Übungsschullehrer einen ganz anderen Standpunkt einnehmen und eine ganz verschiedene Methode anwenden, oder dieser wohl gar alles Ernstes noch behandelt, was jener als Ammenmärchen erklärt! Sollen ja am Seminar nicht bloss die Lektionen der Übungsschullehrer, sondern überhaupt alle Musterlektionen sein. Beim deutschen Unterricht kommt es aber hauptsächlich mit darauf an, dass den Seminaristen gezeigt wird, wie Litteraturkunde auf die Lektüre aufzubauen ist. Dazu ist doch wohl nach dem Erörterten der deutsche Fachlehrer am geeignetsten.

Die von Schilling berührten Fächer und das Latein gruppieren sich am praktischsten in zwei Gruppen. Dass Religion und Pädagogik einschliesslich der Kirchengeschichte und Geschichte der Pädagogik zusammengehören, wird niemand bestreiten; ebenso passen andererseits Deutsch, Latein und Geschichte zusammen, wobei dem Deutschen die vorherrschende Stellung zuzubilligen ist; denn auch in der Geschichte soll aus praktischen und idealen Gründen die deutsche vorwalten. Ich halte es daher für das richtigste, wenn der deutsche, lateinische und geschichtliche Unterricht in Seminarklasse I und II und der deutsche in der ersten Übungsschulklasse einer Hand übergeben wird. Freilich hat der betreffende Lehrer viel Korrekturen; allein wer nicht bloss mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen Germanist ist, scheut davor nicht zurück. Ich habe ein Jahr in einer Seminarklasse und zwei Übungsschulklassen die deutschen Korrekturen gehabt, also drei und nie unter zwei, solange ich am Seminar bin. Der Umstand, dass in der Übungsschule die Arbeiten vorher von den Seminaristen korrigiert werden, gewährt wenig Erleichterung, wie wohl jeder bestätigen wird, der diesen Unterricht erteilt hat. Doch

Digitized by Google

wird der Lehrer etwas dadurch entschädigt, dass er weniger Stunden, als die Durchschnittszahl ist, erteilt; nach dem jetzigen Plane würden es 21 sein: deutsche: drei in Seminarklasse I, vier in II, sechs in der Übungsschule, lateinische: zwei in I und zwei in II und geschichtliche ebenso.

Dies führt zu der Frage nach der nötigen Vorbildung eines am Seminar Litteraturkunde und -geschichte erteilenden Lehrers. Falsch wäre es, aus dem Umstande, dass hier die ältere Periode der Litteraturgeschichte nicht so ausführlich wie am Gymnasium zur Zeit behandelt werden kann, zu schliessen: der Lehrer bedürfe nicht dieselbe wissenschaftliche Vorbildung wie dort. Eher könnte daraus die Notwendigkeit eines schärferen Unterscheidungsvermögens des Wesentlichen von dem Nebensächlichen und die grösserer pädagogischer Gewandtheit gefolgert werden, um in einem Jahre annähernd das zu erreichen, wozu dem Gymnasium zwei zur Verfügung stehen. Wenigstens der in Klasse I und II den deutschen Unterricht erteilende Lehrer muss Litteraturgeschichte in der oben geschilderten streng wissenschaftlichen Weise studiert haben. Dass dies auf Grund akademischer Vorlesungen geschehen sei, ist nicht unbedingt nötig; jene kann das Studium wissenschaftlicher Litteraturgeschichten ersetzen; durchaus notwendig aber ist, dass der betreffende Lehrer in irgendwelcher Weise seine wissenschaftliche Vorbildung bekundet hat. Ziemlich nebensächlich ist es, ob dieser Gymnasial-, Realgymnasial- oder Seminarbildung vorausgegangen ist. Alle drei bieten Vorteile: die Gymnasialbildung grössere Vertrautheit mit der griechisch-römischen, die Realgymnasialbildung mit der französisch-englischen Litteratur, die Seminarbildung mit dem Gang des Seminarunterrichtes. Doch alles dies kann nachträglich aus eigner Kraft angeeignet werden, so auch die Vertrautheit mit dem Gang des Unterrichtes. Unbedingt falsch ist es und geschieht ja wohl auch selten, Leute von der Universität weg sofort mit dem Unterrichte in den oberen Klassen zu betrauen. Ich bekam nach 12½jähriger Praxis an einer Realschule und einem Progymnasium vertretungsweise Litteraturgeschichte in Klasse I und II am Seminar, gleichwohl verfiel ich in den Fehler, die vorklassischen Perioden zu ausführlich zu behandeln, und manches als unbekannt vorauszusetzen, was den Schülern bekannt sein musste, da ich den Gang des Seminarunterrichtes nicht aus praktischer Erfahrung kannte. Solange wie ich Deutsch am Seminar erteile, habe ich von Jahr zu Jahr die Behandlung der vor- und nachklassischen Perioden gekürzt und die der klassischen erweitert. Manches erscheint mir jetzt nur einiger Worte wert, worauf ich anfänglich eine ganze Stunde verwandte. Es sollte strenger Grundsatz sein, keinen Lehrer den deutschen Unterricht in einer Klasse zu übergeben, der ihn nicht bereits in der vorhergehenden gehabt hat, und namentlich für die Übertragung der Litteraturgeschichte in den zwei oberen Klassen sollte neben der wissenschaft-

Digitized by Google

lichen Vorbildung die durch die Lehrthätigkeit in den zwei ersten Klassen der Seminarübungsschule und in den vier unteren des Seminars selbst erworbene Einsicht in den Gang des deutschen Unterrichts am Seminar notwendige Vorbedingung sein.

(Fortsetzung folgt.)

II.

Biblische Geschichte, Schulbibel oder alttestamentliches Lesebuch?

Ein Vortrag, gehalten im Pädagogischen Verein zu Zwickau am 23. November 1898, mit nachträglichen Bemerkungen.

Von Dr. H. Meltzer.

Wenn ich mich anschicke, zu Ihnen darüber zu reden, ob im Religionsunterricht eine Biblische Geschichte, eine Schulbibel oder ein alttestamentliches Lesebuch den Vorzug verdient, so komme ich damit nur einer Aufforderung Ihres Herrn Vorsitzenden nach. Ich muss das bemerken, weil es sonst einen merkwürdigen Eindruck machen könnte, dass ich als Verfasser eines alttestamentlichen Lesebuchs über diese Streitfrage ein Urteil abgebe. Wenn Sie also mich in dieser Frage nicht für berufen und geeignet, weil eventuell nicht für unparteiisch halten, so kann ich den Vorwurf der Wahl eines ungeeigneten Referenten auf Ihren Herrn Vorsitzenden abwälzen. Dagegen werden Sie mir zugeben, dass für die Darlegung der Grundsätze, nach denen ein Lehrbuch gearbeitet ist, noch immer der Verfasser die zuverlässigste Person sein dürfte. Das anspruchslose Büchlein, das in Frage kommt, führt den Titel „Alttestamentliches Lesebuch. Für den Schulgebrauch bearbeitet,“ ist bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden in diesem Jahre erschienen und kostet 80 Pf. Als ich neulich mit einem auswärtigen Gymnasiallehrer zusammentraf, meinte er, es sei schade, dass das Buch nur das alte Testament, nicht auch das neue Testament berücksichtige. In der That könnte das zunächst als Mangel empfunden werden, dem weder die Biblischen Geschichten noch die Schulbibeln unterworfen sind. Ich könnte dem-

Digitized by Google

gegenüber zwar auf einen Beschluss der Eisenacher Kirchenkonferenz, also der Vertreter sämtlicher deutscher Landeskirchen bezw. Kirchenregimente, hinweisen, worin empfohlen wird, ein alttestamentliches Lesebuch zu verwenden, das neue Testament dagegen unverkürzt zu bieten. Allein ich will mich gar nicht auf diese kirchliche Autorität berufen, sondern ich frage: Was hat denn den Anlass zur Herstellung von Biblischen Geschichten und Schulbibeln gegeben? Antwort: Die Erkenntnis, dass die Vollbibel kein geeignetes Schulbuch ist. Warum? Sie enthält viel zu viel, und nicht nur Unnötiges und Unverständliches, sondern auch Unpassendes. Sieht man sich aber nun die Stellen an, gegen die sich die Bedenken richten, so wird davon lediglich das alte Testament getroffen, während man im neuen Testament kaum irgend etwas Anstössiges wird finden können. Die Stellen, wo die Unkeuschheit mit dem derberen Namen Hurerei genannt wird, wird niemand als sittlich gefährdend bezeichnen können; denn an dem einzelnen Worte nimmt niemand Anstoss, nur an der Gedankenverbindung. Nun steht allerdings im neuen Testament auch noch manches, was für die Schule überflüssig ist; aber darüber werden die Meinungen je nach der religiösen und kirchlichen Richtung sehr verschieden sein[1]), und schädlich ist jedenfalls keine von diesen Stellen, sodass wenigstens keine Notwendigkeit besteht, sie zu tilgen. Also kann das neue Testament den Kindern ruhig unverkürzt in die Hand gegeben werden; aber es kann nicht nur — es sollte vielmehr; und warum? Damit die Jugend, sobald sie dazu fähig ist, mit ihrem neuen Testament bekannt, vertraut und darin heimisch werde. Das werden alle Freunde der Jugend und des Christentums wünschen; sie werden aber auch zugeben, dass dies gegenwärtig nicht genügend der Fall ist. Der Grund hierfür ist nicht schwer zu finden: es wird zu spät und zu wenig im neuen Testament selbst gelesen, sodass noch die meisten Erwachsenen eine erstaunliche Unbeholfenheit im Aufschlagen der Schriften und im Aufsuchen von Geschichten und Sprüchen haben, von der Unkenntnis oder dürftigsten Halbwisserei noch ganz zu geschweigen. In den Evangelien zum mindesten müssten die Konfirmanden zu Hause sein, und das kann nur geschehen, wenn die Geschichten in ihnen selber gelesen werden. Die paar neutestamentlichen Geschichten, die für die Unterstufe geeignet sind, brauchen natürlich bloss erzählt zu werden, dazu braucht es keiner gedruckten Unterlage; dann aber be-

---

[1]) Mir scheinen die synoptischen Evangelien das Wichtigste zu sein, nächst ihnen die Briefe an die Corinther, Galater und Philipper und das Johannesevangelium; einem andern wird der Römerbrief als der Höhepunkt gelten, wieder einer anderen Richtung die Offenbarung, — das ist individuell und wird es bleiben; jeder kann sich seine Lieblingsstellen wählen. Hauptsache ist, dass man überhaupt welche hat und liest und darnach thut. 2. Tim. 3, 16.

Digitized by Google

nutze man das neue Testament selbst [1]), führe darin gründlich ein und mache es bekannt und lieb, so wird es dem Erwachsenen kein Buch mit sieben Siegeln sein und nicht unaufgeschlagen in der Ecke liegen oder im Schranke stehen. *Ganz anders liegt die Sache mit dem alten Testament. Darin können wir die Kinder unmöglich heimisch und wohlbewandert machen* — das werden wenige Menschen sein, und auch diese mehr aus theologischem, als religiösem Interesse —, *aber das ist auch gar nicht nötig, ja gar nicht wünschenswert.* Es ist nicht möglich, denn das alte Testament ist viel zu umfangreich und vielfach schwierig; es ist nicht nötig, denn vieles darin ist ganz überflüssig und religiös wertlos; es ist nicht wünschenswert in Anbetracht der zahlreichen sittlichen und religiösen Anstössigkeiten, von denen ich nicht zu reden brauche. Es ist also beim alten Testament eine Auswahl durchaus nötig, und diese bieten ja sowohl die Biblischen Geschichten, als die Schulbibeln; wozu also noch ein alttestamentliches Lesebuch? Soll ich es mit dürren Worten sagen: *Die Biblischen Geschichten geben vom alten Testament zu wenig, und ihre Auswahl ist vielfach anzufechten; die Schulbibeln bieten viel zu viel gänzlich Belangloses, verfahren in der Aufnahme und Ausscheidung ohne klares Prinzip und entbehren eines klaren geschichtlichen Aufbaues.*

Biblische Geschichten giebt's wie Sand am Meere, niemand wird sie alle kennen; das ist aber auch nicht nötig, denn im wesentlichen ist eine geradeso wie die andere. Sie bieten einen geschlossenen Gang der Heilsgeschichte, beginnen mit der Schöpfung und Urgeschichte, führen Noah, die Patriarchen, Moses, die Richter- und Königszeit bis Salomo, eventuell noch Elias, Elisa und Daniel vor und schliessen mit einer Notiz über die assyrische und babylonische Gefangenschaft; in einzelnen finden sich noch das Wunder des Jesaja und die Jonageschichte, ja wohl auch etwas über die Rückkehr aus dem Exil und über die Makkabäerkämpfe. Aber, wie gesagt, ein grosser Unterschied besteht nicht; die Auswahl scheint von der bewährten Tradition festgelegt und geheiligt zu sein, allerdings unter grosser Vorliebe für Wundergeschichten. Zwar die allerunglaublichsten Mirakel, wie Bileams redende Eselin und der Sonnenstillstand zu Gibeon, sind jetzt aus den meisten Biblischen Geschichten verschwunden. Aber immer noch macht sich das Wunder so breit,

---

[1]) Hiergegen ist eingewendet worden, dass dadurch die Repetition den Schülern zu sehr erschwert werde. Indessen möchte ich doch empfehlen, viel mehr Wert zu legen auf eine gründliche, Interesse erweckende Behandlung der Stoffe im Unterricht, infolge deren sie sich ganz von selbst einprägen, als auf — immer mehr oder weniger mechanische — Wiederholungen. Um diese beim Gebrauche des neuen Testaments zu ermöglichen, lasse man ein Heftchen anlegen, in das in übersichtlicher Gruppierung die Überschriften der Geschichten mit Angabe der Stellen, sowie des gewonnenen systematischen Materials eingetragen werden.

dass es in der Praxis den Anschein gewinnt, als sei es des Glaubens bestes Kind und schönste Frucht, was doch in der Theorie nur die allerwenigsten noch behaupten dürften. Geschichten wie die von der ehernen Schlange und den eingeblasenen Mauern Jerichos, von Elisas und Daniels seltsamen Thaten werden offenbar nur aus Freude am Wunderbaren traktiert; religiöse und gar sittliche Bedeutung haben sie nicht. Wer durch solche Mirakelgeschichten einen festen Grund zu Gottvertrauen und Glauben an Gottes Allmacht und Vorsehung zu legen glaubt, der täuscht sich sehr: ein auf Wunder gegründeter oder wenigstens mit reichlicher Wunderspeise aufgezogener Glaube wird den Lebenserfahrungen und Zweifeln der späteren Jahre am wenigsten gewachsen sein.

Prinzip für die Auswahl müsste doch sicher sein: religiös-sittlicher Wert und anschauliche Form der betr. Stücke. Demzufolge kann ich der Aufzählung sämtlicher Plagen in Ägypten und einer ausführlichen Beschreibung der Stiftshütte die Aufnahme in ein Schulbuch absolut nicht zugestehen. Der Simsongeschichte wird man die Anschaulichkeit nicht absprechen können; aber was ist darin religiös bedeutungsvoll? Im Gegenteil dürften die ehelichen Verhältnisse Simsons, der überhaupt mehr ein Raufbold als ein Held ist, bedenklich sein. Wie man vollends die gehässige Esthergeschichte in manche Biblische Geschichten hat aufnehmen können, ist mir unbegreiflich. Unbedenklich endlich, aber doch religiössittlich ziemlich belanglos sind die Berichte von Esra und Nehemia und die langwierige Makkabäergeschichte.

Wo es zwei biblische Berichte über ein Ereignis giebt, wird man selbstverständlich denjenigen wählen, der mehr geschichtliche Wahrscheinlichkeit hat; aber in der Regel wird die Königswahl Sauls in der unwahrscheinlicheren, schwächlicheren Darstellung von 1. Sam. 10, 17—27 geboten, wonach er durchs Los getroffen wird und sich hernach als der längste herausstellt. Einen ganz anderen Eindruck macht doch 1. Sam. 11, wo Saul in Begeisterung zum Kampfe gegen die Zwingherren aufruft, sie besiegt und nun vom befreiten Volke zum Herrscher erhoben wird! Wie David an Sauls Hof kommt, wird in verschiedenen Kapiteln verschieden begründet: einmal als Saitenspieler und Waffenträger, das andere Mal, indem er als Knabe, der noch nicht mit Waffen umzugehen weiss, den Riesen besiegt. Beide Darstellungen widersprechen sich, in den meisten Biblischen Geschichten aber stehen sie unausgeglichen nebeneinander.

Ferner sind vielfach schöne und nötige Geschichten getilgt, z. B. Lots Rettung durch Abraham, Jethros Rat, Richter einzusetzen, Jonathans Heldenthat, David und Jonathan, Davids Verhalten gegen Sauls und Isboseths Mörder gegen Mephiboseth, Elias auf dem Horeb. Endlich aber der Hauptmangel aller Biblischen Geschichten: es fehlt der Höhepunkt des alten Testaments: Propheten und Psalmen. Sollen diese behandelt werden — und dagegen wird sich heute

Digitized by Google

kaum mehr etwas einwenden lassen[1]) —, so muss hinterher doch das alte Testament benutzt werden, und das sollte doch eben den Kindern nicht ganz in die Hand gegeben werden. Wird aber in höheren Klassen noch ein Auszug daraus gegeben, so ist das als umständlich und unnötige Verteuerung zu beanstanden; einfacher, billiger, richtiger ist natürlich, nur ein Buch zu verwenden, das eine gute Auswahl sowohl aus den Geschichtsbüchern als aus Propheten und Psalmen giebt.

Bieten die Biblischen Geschichten diese nicht — und das gilt auch von den besseren, wie Armstroff und Staude —, so müssen wir zu den neuerdings aufgekommenen Schulbibeln greifen. Mir sind deren vier bekannt: die Glarner Familienbibel, die Bremer Schulbibel, das Biblische Lesebuch von Völker und Strack und das Frankfurter Biblische Lesebuch von Schäfer und Krebs, von denen ich die Glarner Familienbibel die beste nennen möchte. In ihr umfasst allerdings das alte Testament fast 400 Seiten, bei Völker-Strack und Schäfer-Krebs nicht ganz 300, in der Bremer Schulbibel dagegen über 450 Seiten. In der Glarner Bibel sind wenigstens die Geschichtsbücher am besten gekürzt, obschon man auch in ihr als sicher ganz überflüssig bezeichnen kann die ausführliche Darstellung der Plagen in Ägypten und der Stiftshütte, die vielen Gesetze, Ermahnungen und Warnungen im 2. bis 5. Buche Mosis, die endlosen Wiederholungen im Hiob und vieles aus den Psalmen und Sprüchen — Stücke, die eben im Unterricht absolut nicht gelesen werden und gelesen zu werden brauchen. Die drei anderen Bücher bieten in den Geschichtsbüchern noch viel mehr Ballast, so aus dem 3. Buch Mosis die Kapitel über die verschiedenen Opferarten, über den Versöhnungstag und das Halljahr, ja Völker-Strack über reine und unreine Tiere

---

[1]) Vergl. Thrändorf, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XVI (1883), S. 52—115: Präparationen zur Behandlung der Propheten. Meltzer, Jahrbuch XXX (1898), S. 91—162: Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts. Thrändorf und Meltzer, Präparationen für den Religionsunterricht auf der Mittelstufe. 2. Heft: Der Prophetismus. Dresden (Bleyl & Kaemmerer) 1898 (2,40 Mark). — Über die Geschichte und Bedeutung der Propheten orientieren die populären Bücher von Köstlin, Leitfaden für den Unterricht im alten Testament, Freiburg (Mohr), und: Jesaja und Jeremia, Berlin (Reimer) 1879, besonders aber die glänzenden Vorträge von Professor Cornill: Der israelitische Prophetismus, Strassburg (Trübner) 1894. Vergl. auch den Artikel Propheten von Lietz in Reins encyklopädischem Handbuche. — Das gesamte Gebiet des alttestamentlichen Religionsunterrichts behandelt meine Schrift „Das alte Testament im christlichen Religionsunterricht“ (Gotha, Thienemann, 1899): 1. Die historische und die pädagogische Bedeutung der Patriarchenerzählungen. 2. Die Geschichte des Volkes Israel nach den Ergebnissen der neueren alttestamentlichen Wissenschaft. 3. Die Behandlung der Geschichte Israels im Religionsunterricht.

Digitized by Google

und Opfer der Wöchnerinnen. Welchen religiös-sittlichen Wert haben die Geschichten von Aarons grünendem Stabe, Mirjams Aussatz, dem Haderwasser, der ehernen Schlange, Sihon und Og, Bileam, Rahab, dem Übergang durch den Jordan und Jerichos Einblasung, Ais Eroberung, der List der Gibeoniten, dem Sonnenstillstand von Gibeon, Simsons Raufereien, den Mirakeln der Bundeslade im Philisterlande, von Naeman und Gehasi und sonstige Wundergeschichten? Was soll das alles zur religiössittlichen Bildung beitragen? Wenn es das aber nicht thut, was will es dann in einer Schulbibel?

Aber nun ist es merkwürdig: dieselben Männer, die sich in diesem ersten Teile des alten Testaments nur schwer entschlossen, etwas zu streichen, die scheinen den Propheten viel freier gegenüberzustehen. Hier wird mit viel weniger Skrupeln gestrichen, und zwar Kapitel, bezw. Stücke, denen die obengenannten wahrlich nicht von ferne das Wasser reichen. So fehlen in allen vier Schulbibeln Jes. 18 die Botschaft an die äthiopischen Gesandten, Jer. 11 die Anfechtungen des Propheten, Kap. 16 sein schwerer Beruf, Kap. 27 und 28 Jeremia und der falsche Prophet Hananja, 34 der Treubruch gegen die Sklaven; bei Völker-Strack und Schäfer-Krebs fehlt die erste Hälfte von Jes. 28 (Spott Judas über Samariens Fall), Jer. 22 die Rede gegen König Jojakim, Kap. 32 der Ackerkauf, d. h. die Veranlassung zur Hoffnung auf den neuen Bund, Klagelieder 5 die Beschreibung der Not des Exils; bei Schäfer-Krebs fehlt Jes. 58 das rechte Fasten und Jer. 26 die Lebensgefahr bei der Tempelrede; Völker-Strack lassen Jer. 37 weg: Jeremia im Gefängnis: nur in der Bremer Bibel steht Jer. 19. 20 die Misshandlung durch den Tempelaufseher, während die Bremer Bibel und Schäfer-Krebs Jes. 19 weglassen, eine der grossartigsten Stellen des alten Testaments, des Inhalts, dass dereinst Israel keine bevorzugte Stellung mehr haben wird, sondern alle Völker Gott anbeten und ihm gleich lieb sein werden. Für die kleinen Propheten nur ein Beispiel: Schäfer-Krebs streichen Amos 6 und 7 völlig, obwohl in Kap. 7 die wertvolle geschichtliche Notiz über Amos und Amasja steht; die anderen bieten das 7. Kap. erst von V. 10 ab, obschon die hier ausgesprochene Anschuldigung nur aus V. 9 zu verstehen ist, und dabei lassen Völker-Strack noch die Schändung von Amasjas Weibe stehen! Und während so vieles wirklich Wertvolle getilgt ist, glänzt das von Mirakeln und Weissagungen strotzende Buch Daniel durch seltene Ausführlichkeit.

Mit einem Worte: ein Prinzip, das für Herstellung dieser Bücher massgebend war und durchgeführt ist, sucht man vergebens. Der einzige Grundsatz hat dabei gegolten: wir müssen so und so viel weglassen! Zuerst mochte man nun nicht zuviel streichen und liess pietätvoll allerhand ganz minderwertige Partien stehen, und als man dann zum Schluss an die Propheten kam, musste man bei ihnen möglichst streichen. Gleichwohl hätte man auch das noch mit etwas mehr

Digitized by Google

Verständnis thun können; denn es ist noch viel Überflüssiges auf Kosten von wirklich Wertvollem und Anschaulichem stehen geblieben. Endlich die Apokryphen hätte man füglich weglassen können, was einzig die Glarner Bibel thut; einen besonders seltsamen Eindruck muss es machen, wenn Völker-Strack aus dem Buche Baruch einen ganzen Vers bringen, den man in so und so viel Psalmen lesen kann.

Kurz und gut: die Schulbibeln bieten viel zu viel gänzlich Belangloses und verfahren in der Aufnahme und Ausscheidung von Stücken ohne alles Prinzip: man kann nicht einsehen, warum das eine aufgenommen, das andere gestrichen ist; letzteres ist offenbar nur geschehen, um irgendwie zu kürzen, es ist aber vielfach an falscher Stelle, nämlich besonders an wertvollen Prophetenabschnitten geschehen.

Aber selbst wenn nur wirklich Überflüssiges und Unpassendes getilgt wäre, enthielte so eine Schulbibel immer noch viel zu viel und böte jedenfalls keinen klaren ununterbrochenen heilsgeschichtlichen Gang. Der aber ist unbedingt zu fordern, wenn der Religionsunterricht aus einer oberflächlichen Vielleserei und einem seichten Durchnehmen herauskommen und zu einer tieferen Betrachtung und Verwertung der Heilsgeschichte werden soll. Dafür sind die besten Geschichten auszuwählen und für die Propheten, wo nicht Memoiren vorliegen, zusammenhängende Stücke herzuztellen. Auszuscheiden ist dabei ohne Bedenken, was religiös und religionsgeschichtlich von keiner oder nur geringer Bedeutung ist: wir können nur das Beste bieten, zu Überflüssigem ist wahrlich keine Zeit da; denn das alte Testament ist nur Vorstufe und muss daher eingeschränkt werden gegenüber dem grösseren neuen Testamente.

Diese Grundsätze haben mich bei der Abfassung meines alttestamentlichen Lesebuchs geleitet, das einfach aus der Praxis heraus entstanden ist. Da ich ebensowohl die mir bekannten Biblischen Geschichten, als die Vollbibel und die Schulbibeln als unzureichende und verwirrende textliche Unterlagen erkannte, so verzichtete ich auf jedes Lehrbuch, schrieb mir meine Texte selber zusammen und erzählte sie meinen Schülern. Ein Mangel blieb dabei immer, dass die Kinder diesen Text nicht gedruckt in Händen hatten, und so liess ich die Texte drucken.

Ich habe aufgenommen, was ich in guten Durchschnittsklassen zu behandeln für möglich halte. Mancher wird manches weglassen, ein anderer dies und jenes hinzufügen, wie ich es selber in meiner Sexta thue.[1]) Von den Propheten kann wohl überall ein grosser

---

[1]) Das ist sogar eine ganz gute Abwechselung, und wenn die Geschichte nur in lebendigen Farben geschildert ist, werden die Hauptbilder und -züge sich, auch ohne dass die Kinder sie schwarz auf weiss

Digitized by Google

Teil von Amos und Jeremia behandelt werden; sie sind die nötigsten und leichtesten, während der babylonische Prophet am schwierigsten ist.

Den Text habe ich mit steter Rücksicht auf den Urtext, Luther und die neuen Übersetzungen von Kautzsch und Reuss freier gestaltet, wie sich das die Verfasser von Biblischen Geschichten ja auch vielfach gestattet haben. Dass, wo Luther falsch oder minder verständlich übersetzt, der doch gewiss höherstehende Urtext herangezogen worden ist, sollte eigentlich keiner Rechtfertigung bedürfen. Aber da manchen Leuten die Einzigartigkeit und Unübertrefflichkeit der Lutherschen Textgestaltung gleichsam als Dogma gilt, werden einige Bemerkungen doch nicht überflüssig sein. „Was hatte Luther für Rechte, die nicht noch jeder Doktor der Theologie hat? Wenn es jetzt keinem Doktor der Theologie erlaubt sein soll, die Bibel aufs neue und so zu übersetzen, wie er es vor Gott und seinem Gewissen verantworten kann, so war es auch Luthern nicht erlaubt.“ Das sagt freilich Lessing (Anti-Goeze), den strenge Lutheraner nicht anerkennen werden; aber wollen sie auch lutherischer sein als Luther, der in der Vorrede zum alten Testament sagt: „Ich bekenne frei, dass ich mich zuviel unterwunden sonderlich das alte Testament zu verdeutschen. Macht's einer besser, warum sollte man ihn mir nicht vorziehen? Darum bitte ich, jedermann helfe mir, wo er kann“. Und wenn das auch Luther nicht gesagt hätte, so würde dennoch gelten: „Der wahre Lutheraner will nicht bei Luthers Schriften, er will bei Luthers Geiste geschützt sein; und Luthers Geist erfordert schlechterdings, dass man keinen Menschen in der Erkenntnis der Wahrheit nach seinem eigenen Gutdünken fortzugehen hindern muss. Aber man hindert alle daran, wenn man auch nur einem verbieten will, seinen Fortgang in der Erkenntnis anderen mitzuteilen.“ (Lessing, ibid.) Selbstverständlich liegt es mir durchaus fern, die Übersetzung Luthers irgendwie herabsetzen zu wollen. Aber zu thun, als wären darin nicht eine ganze Anzahl Unrichtigkeiten, Inkorrektheiten und in Sache und Ausdruck verbesserungsbedürftige Stellen, ist einfach unwahrhaftig; und auch wenn man alle Lutherschen Wendungen als unübertrefflich plastisch, konkret, kraftvoll u. s. w. hinstellt, alle Abweichungen davon aber als geschmacklos, ungeschickt, matt und dergl. verwirft, folgt man mehr der Macht der Gewohnheit als der Wahrheit. Überdies besteht diese Macht der Gewohnheit nur für Erwachsene, die schon immer und viel den Luthertext gebraucht

---

haben, einprägen. Ich füge z. B. noch ein Debora, Jephtha, Hiob, Micha (1. Kön. 22); für diese Stücke muss man sich allerdings den Text noch mannigfach zurechtschneiden. Ich werde diese Texte aufnehmen in das bald erscheinende erste Heft des „Religionsunterrichts auf der Mittelstufe (Moses bis Elias)“. In das Lesebuch habe ich sie nicht eingereiht, weil sie nicht unbedingt nötig sind und man sie lieber gegenüber den Propheten zurückstellen mag.

Digitized by Google

haben, keineswegs aber für Kinder, bei denen es zunächst auf grösstmögliche Verständlichkeit ankommt. Dass sich in dieser Beziehung, wie hinsichtlich der Genauigkeit der Übersetzung und der Wahl des Ausdrucks in meinem Buche auch noch so manche der Korrektur bedürftige Stellen finden, weiss ich recht wohl; ich werde aber unausgesetzt daran bessern und jedem dankbar sein, der mir dabei behilflich ist.[1])

Dass Poetisches durch den Druck als solches hervorgehoben ist, wird den Sinn für hebräische Poesie schärfen. Jeder Geschichte sind die daraus sich ergebenden Sprüche, Lieder oder Katechismusstücke beigefügt. Dass ich nicht den gesamten sächsischen Memorierstoff aufgenommen habe, wird man mir nicht verargen können: das Buch ist nicht für Sachsen allein geschrieben. In Bezug auf den Text des vorgeschriebenen Memorierstoffs wird man sich natürlich an den Wortlaut des eingeführten Spruchbuches zu halten haben, während der Text des Lesebuchs immerhin das Verständnis erleichtern wird.

So erübrigt es denn nur, einen Blick auf die einzelnen Geschichten zu werfen, die Aufnahme gefunden haben, mit Bemerkungen, warum dies und jenes Stück weggelassen ist.

---

[1]) Die bisher erschienenen Recensionen sind in dieser Beziehung nicht besonders fruchtbar. Mehrere bestanden die Wendung: „Gieb mir schnell zu essen von dem roten Zeug da; ich bin ganz verschmachtet"; ich möchte aber zu bedenken geben, ob die Luthersche Übersetzung „Lass mich kosten das rote Gericht, denn ich bin müde" dem Urtexte näherkommt, der lautet: „Lass mich schlingen von dem Roten, dem Roten da; denn ich bin erschöpft." Wenn der Urtext bietet: „Der Herr, dein Gott, liess es (vor) mir begegnen," so sollte ich meinen, dass die Übertragung „er liess es mir in den Weg laufen" treuer und anschaulicher ist als Luthers Worte „er bescherte mir's". Die Luthersche Übersetzung „Auslegung gehört Gott zu" ist entschieden missverständlich, da der Sinn des Originals ist: die Gabe der Traumdeutung zu verleihen, ist Gottes Sache; was an meiner Wendung „die Gabe der Traumdeutung hängt von Gott ab" philosophisch sein soll, verstehe ich nicht. Noch viel weniger anfechtbar dürften meine Ausdrücke „Cisterne" und „Trift" (statt „Grube" und „Wüste") und „Höflinge" (statt „Knechte Pharaos") sein, während ich statt meines Ausdrucks „Zweige" und Luthers „Reben" vielleicht „Ranken" hätte sagen sollen. — Das sind die „Geschmacklosigkeiten und Ungeschicklichkeiten, oft ganz unnötigen, ja zuweilen ganz verkehrten Abweichungen" von Luther, um derenwillen der Recensent in der „Wissenschaftlichen Beilage der Leipziger Zeitung" (1899, Nr. 11) das Buch enttäuscht aus der Hand gelegt hat. Hätte er nur ein Wort über die Hauptsache an dem Buche, die Auswahl und die Aufnahme der prophetischen Stücke, gesagt und seine schwere Beschuldigung: schlimmer — als die angeführten „Geschmacklosigkeiten" — sei es, dass ich mir erlaubt hätte, den einfachen und klaren Wortlaut der heiligen Schrift an einigen Stellen auch sachlich umzugestalten — mit einem Beweise erhärtet, so könnte ich ihm im Interesse der Sache nur dankbar sein. So freilich ist jene Anklage nur geeignet, das Buch in übeln Ruf zu bringen, ohne dass seinem Urheber die Möglichkeit der Verteidigung oder der Beseitigung des Anstosses gegeben wird.

Digitized by Google

Die Einteilung ist natürlich eine historische. Auf die Patriarchen, die keine strenge Geschichte, sondern mehr die sagenumwobene Vorgeschichte darstellen, folgen vier allerdings im Umfange sehr verschiedene Abschnitte: 1. die mosaische Zeit, 2. die Ansiedelung in Kanaan, 3. die Entstehung, glänzende Entfaltung und der Niedergang des Königtums und 4. der Prophetismus. Der letzte Abschnitt ist der grösste und umfasst sechs Unterabteilungen: Amos, Jesaja, Josia, Jeremia, die babylonische Gefangenschaft und die nachexilische Zeit.[1]

Gleich der Anfang wird befremden: das Buch beginnt mit Abrahams Berufung, während die sogen. Urgeschichte fehlt, d. h. die Schöpfungsgeschichte, Kain und Abel, die Sintflut und der Turmbau zu Babel. Dass der Brudermord, die babylonische Sprachverwirrung und die gleichfalls nichtisraelitische Flutgeschichte dem kindlichen Gedankenkreise so fern als etwas liegen, braucht man hoffentlich niemand mehr auseinanderzusetzen. Aber dass die Geschichten von der Schöpfung der Welt, von der Erschaffung des Menschen, vom Baum der Erkenntnis und dem sogen. Protevangelium Denkmäler erhabenster Poesie und tiefsinnigster Theosophie und nicht zur Kleinkinderlehre geschrieben sind, das wollen viele immer noch nicht einsehen. Sie bilden sich ein, die Kinder müssten zunächst fragen, wie es denn „im Anfang“ ausgesehen habe, und wie die Welt, die sie umgiebt, entstanden sei. Diese hochweise psychologische Erwägung ist indessen nicht der wahre Grund für die Behandlung der Schöpfungsgeschichte in den ersten Schuljahren, sondern dies ist der eigentliche Grund: die Bibel beginnt mit dieser Geschichte, also muss auch die Biblische Geschichte damit anfangen. In Wahrheit wird sich jeder, der eine Ahnung von Psychologie hat, sagen, dass den dabei zur Verwendung kommenden Begriffen, wie Schöpfung, im Anfang, Geist Gottes, es werde! Baum der Erkenntnis, Entdeckung der Nacktheit u. s. w., die Vernunft der Kleinen absolut nicht gewachsen ist, und jeder, der sich bewusst ist, was religiössittlich bilden heisst, wird wissen, dass das nicht elementare und cardinale religiössittliche Ideen sind. Die Schöpfungsgeschichte wird allerdings in der Schule zur Behandlung kommen müssen — dazu nötigt der Widerspruch der Zeit gegen eine veraltete Theologie —, aber selbstverständlich nicht in den ersten Schuljahren, wo die Kinder hierfür unmöglich reif sein können. Ich habe daher die Schöpfungsgeschichten — es sind deren zwei — ziemlich ans Ende meines Buches gestellt und sie angeschlossen an Psalm 8, der den Schöpfer dafür preist, dass er den Menschen zur Krone der

[1]) Dieser vierte Abschnitt ist auf mehrfaches Verlangen auch besonders erschienen unter dem Titel „Lesestücke aus den prophetischen Schriften des alten Testaments. Eine Ergänzung zu jeder Biblischen Geschichte.“ (30 Pfennige, in grösseren Bezügen billiger.) Wo also der Einführung des „Alttestamentlichen Lesebuchs“ Schwierigkeiten entgegenstehen, wird man wenigstens diese „Lesestücke“ den Kindern in die Hand geben können.

Digitized by Google

Schöpfung gemacht hat. Hierzu passt vollkommen 1. Mosis 2, 5 ff., wo von der Erschaffung des Menschen die Rede ist, und daran wird man wieder anschliessen 1. Mosis 1, wo wir von einem andern Frommen Israels erfahren, wie er sich in der Weise seiner Zeit die Entstehung der Welt dachte. An der Stelle kann dann auch ein verständiges Wort gesprochen werden über die heutigen Anschauungen von der Weltentwickelung, mit denen die biblische Darstellung absolut nicht konkurriert, da sie nicht Wissenschaft, sondern religiöse Poesie ist. Auf der naiven Unterstufe kann davon selbstverständlich noch nicht die Rede sein, hier wird die beste Einführung die schlichte Erzählung von dem frommen Abraham sein.[1]) Ausser den üblichen Abrahamsgeschichten verdient hier Aufnahme die Erzählung, wie er seinen Vetter Lot aus der Gefangenschaft befreit und auf alle Kriegsbeute verzichtet. Auch die stimmungsvolle Schilderung des trostlosen Umherirrens der Hagar mit dem tröstlichen Schlusse: „und Gott war mit dem Knaben“ wird keine Kindesseele kalt lassen; dabei ist entweder die Vaterschaft Abrahams unberücksichtigt zu lassen — er liebt einfach den munteren Knaben, und Sara befürchtet, es werde dadurch Isaaks Erbe irgendwie geschmälert werden —, oder man weise die traurigen Folgen der Vielweiberei, wie später bei Jakob, auf. Einen bedenklichen Eindruck muss zunächst die Aufnahme von Isaaks Opferung machen; denn die herkömmliche Ausflucht, Gott habe bloss den Gehorsam Abrahams prüfen wollen, geht um die Hauptschwierigkeit herum: wie kann der heilige Gott seinem frommen Verehrer so etwas Scheussliches zumuten?! Anders wird die Sache, wenn man als Sinn der Geschichte die Abschaffung der Menschenopfer erfasst. Nach dieser Auffassung will Abraham seinem Gott für alle seine Wohlthaten das Höchste und Beste darbringen, was er nur hat: seinen einzigen Sohn, wird aber durch die Stimme Gottes, d. h. durch die Stimme der Menschlichkeit und der Vaterliebe, eines Besseren belehrt.[2])

[1]) Von Gymnasialkollegen ist mir hie und da eingewendet worden, der märchenhafte Eingang sei zu kindlich für eine höhere Schule. Gewiss; aber meiner Ansicht nach gehört überhaupt eine ausführliche Behandlung der Patriarchen nicht mehr in die Sexta. Nur darf ein Buch, das ebenso für Volksschulen, wie für höhere Lehranstalten berechnet ist, dieses Eingangs um der ersteren willen nicht entraten. In höhern Schulen beginne man eben gleich mit der wirklichen Volksgeschichte.

[2]) Vergl. Naumann, Hilfe 1899, Nr. 4: Wenn wir nicht wüssten, wieviel Kinder in alter Zeit am Libanon als Brandopfer dargebracht wurden, würden wir die Entstehung dieser Stimme in einem freien, festen Manne nicht begreifen . . . Sollte es Leute geben, die ihrem Baal mehr opferten, als er seinem Jehovah? Sollte es Opfer geben, die er nicht bringen könnte, er, nicht könnte? Hat er nicht in der Jugend schon Vaterland und Freundschaft geopfert? . . . Gott wird es sich ersehen. Warum sagt Abraham nicht: Gott hat es sich ersehen? Hatte er neben dem Glaubensgedanken noch Vatergedanken? Bohrte es in ihm, ob Gottes Stimme nicht Gottes Stimme war? . . . Vater, Vater, was thust du? Hier zerriss ein Engel die Wolke des Wahns. Eine neue Stimme löste die alte Stimme ab: Thue ihm nichts!

Digitized by Google

Bei dieser Betrachtungsweise muss die Geschichte entschieden als sittlichreligiös wertvoll anerkannt werden.[1])

Die Isaaksgeschichte ist ziemlich belanglos, er ist einfach die genealogische Überleitung von Abraham auf Jakob, sonst ein Name, ein Subjekt ohne Prädikat; ein viel besseres Beispiel für Friedfertigkeit als die seine in Kapitel 26 bietet Abrahams Verhalten gegen Lot. Man kann also von Isaaks Heirat gleich übergehen auf seine verschiedenen Söhne, also zur Geschichte Jakobs. Soll diese bedenkliche Figur überhaupt behandelt werden — und sie möchte schon, da sie zu tief im Volksbewusstsein eingewurzelt ist —, so wird unbedingt zu verlangen sein, dass sie gehörig gekürzt und stets die dringend nötige Korrektur vorgenommen, ja nicht der geriebene jüdische Nationalheros als Mann nach dem Herzen Gottes hingestellt werde. Sein Aufenthalt in Mesopotamien bietet so wenig von Bedeutung, der Traum von der Himmelsleiter endigt mit einem Ausspruch von so grobem Eudämonismus und der Nachtkampf von Pniel ist so dunkel, dass diese Erzählungen ruhig wegbleiben können. Gewicht ist zu legen auf die Erkenntnis: Ich bin zu geringe aller Barmherzigkeit u. s. w. und darauf, dass bei der Versöhnung der Brüder Esau entschieden die rühmlichere Rolle spielt.

Von der Josephsgeschichte habe ich alles aufgenommen in wörtlicher Ausführlichkeit; wo man darin streicht, beeinträchtigt und schädigt man den schönen Fluss der Erzählung. In der heiklen, aber notwendigen Geschichte von Joseph bei Potiphar habe ich den Text so gestaltet: Joseph war ein schöner Jüngling, darum warf Potiphars Weib ihre Augen auf ihn und ward ihrem Manne untreu, indem sie Joseph zum Manne haben wollte; sie verlangt von ihm, dass er sie küsse, und verleumdet ihn dann, dass er sie habe küssen wollen. Damit wird von der Unkeuschheit abgelenkt und aller Nachdruck gelegt auf die bei der Eheschliessung gelobte Treue: ein jeder soll sein Gemahl lieben und ehren.

In der mosaischen Geschichte sind selbstverständlich die Plagen weggelassen bis auf die Pest, unter deren Schutz die Israeliten aus-

---

[1]) Vergl. Gerok, Palmblätter: Morija:

Der ewige Gott ist fromm und gut,
Er dürstet nicht nach Menschenblut,
Der ewige Gott ist fromm und gut,
Er will dein Herz und nicht dein Blut.

Denselben Gedanken gewinnt man aus der Jephthageschichte, wenn man sie korrigiert nach Geroks Strophen:

Und aus lichter Abendwolke
Neigt der Herr sein Angesicht:
„König will ich sein im Volke,
Doch nach Blute dürst' ich nicht;
Der den Opferstahl entwunden
Einst dem Vater Abraham,
Hat den rechten Weg gefunden
Auch für dich, sein Opferlamm.

Weil du willig dich ergeben,
Leib und Seele Gott zu weihn:
Nicht im Tode, nein im Leben
Sollst du mir zu eigen sein;
Weil du deines Magdtums Blume
Mir zum Opfer zugesagt:
Wohn' in meinem Heiligtume,
Diene mir als Gottesmagd!"

Digitized by Google

ziehen. Der Zug durchs Schilfmeer wird nach der ältesten Erzählung dadurch ermöglicht, dass Gott durch einen starken Ostwind einen Teil des Meeres trocken legt, das gegen Morgen zurückflutet.[1]) Das Aufheben des Stabes Mosis war dazu nicht nötig, so wenig wie seine Mirakel vor dem Pharao Zweck hatten. Das Loblied der Mirjam ist ein würdiger Schluss des grossen Ereignisses. Die Einsetzung von Richtern auf Jethros Rat giebt erwünschten Anlass, über den Segen der rechtlichen Verhältnisse zu sprechen. Dem Ende des Moses ist dessen Lied von der Vergänglichkeit des menschlichen Lebens, Psalm 90, beigefügt.

Gegenüber der gewaltigen Lichtgestalt des Moses tritt Josua sehr zurück. Drum ist auch von ihm nur berichtet, dass er die Festsetzung in Kanaan einleitet, und wie er Israels Treue gegen Gott für die Zukunft zu sichern bemüht ist. Der Jordanübergang ist eine schwache Kopie des Zugs durch das rote Meer; ebenso unbedeutend ist das Einblasen der Mauern von Jericho. Es giebt wahrlich wertvollere Geschichten aus dieser Zeit: vor allem Gideon und Ruth, während Debora und Jephtha (vollends Abimelech) doch nicht ganz einwandfrei und deshalb nicht aufgenommen sind. Gideons Berufung hat ihre Parallele in der Verkündigung Gabriels an Maria; sein Sieg ist nach der älteren Erzählung dargestellt, wo er mit seinen 300 Hintersassen die Midianiter in Furcht jagt und schlägt, nachdem er vorher belauscht hat, wie wenig siegesgewiss sie sind. Vom Buche Ruth ist natürlich Kapitel 3 und 4 weggelassen und geschlossen: Boas gewann Ruth lieb und nahm sie zur Frau u. s. w.

Samuel ist vorgeführt, wie ihn die ältesten Berichte zeigen: nicht als Richter, Held und missgünstiger hierarchischer Vormund des Königtums, sondern als Priester, Prophet, Patriot.

Die Not seines von den Philistern gedemütigten Volkes geht ihm zu Herzen, er sieht, dass hier allein eine Zusammenfassung der Stämme zu einem Reiche helfen könne, und er lernt einen tapferen Mann kennen, der ihm fähig und würdig erscheint, an die Spitze des Volkes gestellt zu werden. Bald beweist auch dieser Saul durch die Entsetzung von Jabes, dass er der rechte Mann sei, und wird, als er siegreich heimkehrt, zum König ausgerufen und von dem angesehenen Propheten gesalbt. So, aus der Not der Zeit, ward das Königtum geboren, ein Segen aus der Höhe; dagegen ist seine Enstehung rätselhaft und ein Fluch nach der theokratischen Geschichtskonstruktion,

---

[1]) Vergl. Lessings Gegensätze zu den Fragmenten. III: Als die Israeliten an einen Arm des arabischen Meerbusens gelangt waren, durch welchen sie notwendig mussten, wenn sie ihren Verfolgern nicht in die Hände fallen wollten, so trieb ein starker Wind — man nehme die Ebbe zu Hilfe, wenn man will — das Wasser aus diesem Arme meerein und hielt es solange zurück, bis sie mit aller Gemächlichkeit hindurchgegangen waren. Indes suchte das oberwärts gestauchte Wasser einen anderen Ablauf, brach hinter den Israeliten durch, stürzte einen neuen Weg wieder landein, und in diesem neuen Arme war es, wo die Ägypter ihren Untergang fanden.

Digitized by Google

der zufolge Samuel das Volk bekehrt und befreit hat von den Philistern und am Abend seines Lebens nur widerwillig dem drängenden Israel einen König giebt, den er dann verwirft, weil er einen wehrlosen Gefangenen nicht niedersticht. Diese Partien sind mit den ältesten Quellen nicht zu vereinigen; ich habe die letzteren gewählt, weil sie allein das wahre geschichtliche Bild geben und allein Begeisterung für den Segen des Königtums wecken können; den Hierarchen Samuel wollen wir der römischen Kirche überlassen. So auch nur kann Saul eine gerechte Würdigung finden: er ist ein Held, und sein tragischer Ausgang ist zu beklagen; Schwermut und Eifersucht auf den erst von ihm selbst begünstigten Emporkömmling, der ihm die Liebe seines Volkes wie seiner Kinder zu rauben schien, haben seine Spannkraft gelähmt und ihn vom nationalen Siegeszuge abgelenkt auf die unrühmliche Jagd nach einem Freibeuter. Ergreifend ist sein Tod auf dem Gebirge Gilboa, ergreifender das herrliche Trauerlied Davids auf ihn und seinen hochherzigen Sohn Jonathan. Ebenso wie dieses sollte man sich ja nicht Jonathans Heldenthat bei Michmas und seinen Freundschaftsbund mit David entgehen lassen. Dagegen will sich die Goliathgeschichte[1]) nicht in den Zusammenhang einfügen, da David hier noch ein kleiner Knabe ist, während vorher schon berichtet wird, dass er Sauls Spielmann und Waffenträger ist, und er nach der Besiegung des Riesen zum Kriegsobersten avanciert. Ich habe daher die Goliatherzählung als den bedeutungsloseren und unwahrscheinlicheren Bericht weggelassen; wer das nicht will, kann sie ja erzählen, muss aber hinzufügen, dass sie eine Sage aus der Kindheit des Helden ist, die mit dem geschichtlichen Zusammenhang in Widerspruch steht. Von den beiden Erzählungen über Davids Grossmut gegenüber Saul habe ich nur die eine, lebensvollere aufgenommen, nach der sich David ins Lager Sauls schleicht und ihm Spiess und Becher fortträgt. Vom König David sind aufgenommen die Geschichten: wie er den Leuten von Jabes für die ehrenvolle Bestattung Sauls dankt, wie er den, der sich für Sauls Mörder ausgiebt, sowie später die Mörder Esbaals niederhauen lässt, wie er den Sohn Jonathans an seine Tafel zieht, wie er dem Herrn einen Tempel erbauen will, aber durch Nathan andere Weisung und herrliche Verheissung erhält, lauter wertvolle, schöne Züge seines Charakters; aber auch sein schändlicher

[1]) Der wahre Besieger des „Goliath aus Gath, dessen Speerschaft einem Weberbaume glich,“ ist Elhanan aus Bethlehem, einer der Helden Davids: 2. Sam. 21, 19. Die Chronik (I 20, 5) hat den Widerspruch vertuschen wollen, indem sie sagt, dieser Elhanan habe den Lachmi (aus Bethalachmi = Bethlehemit gebildet), den Bruder Goliaths, erschlagen. 2. Sam. 21, 22 heisst es, die zuvor genannten Riesen seien durch die Hand Davids und seiner Getreuen gefallen; nach Vers 16 f. hat aber David bloss gegen den einen mitgekämpft und wäre beinahe getötet worden. So ist die Besiegung Goliaths auch auf ihn übertragen worden, eine sagenhafte Verherrlichung seiner unbekannten Jugend, wie die Kindheit der meisten Helden — Cyrus, Romulus, Moses — sagenhaft ausgeschmückt worden ist.

Digitized by Google

Handel mit Uria ist nicht verschwiegen, bei dem Nachdruck zu legen ist auf die Gemeinheit gegen den treuen, aufopferungsvollen Diener, auf das so kluge, als mutige Auftreten Nathans und auf die aufrichtige Reue.[1]) Wie diese zu illustrieren ist durch Psalm 51, so werden Psalm 2 und 110 eingefügt als Lieder auf Davids Kriege und Siege. Die Absalomserzählung enthält auch die gewöhnlich weggelassenen schönen Züge, wie David die Bundeslade nicht mit in den Kampf nimmt und sich ganz in Gottes Entscheidung ergiebt, wie er Milde übt gegen den fluchenden und dann winselnden Simei, und wie die Seinen um sein Leben besorgt sind. Bei Salomo ist aus Rücksicht auf das neue Testament die Königin von Saba erwähnt; als Lieder auf seine Gerechtigkeit und Herrlichkeit sind Psalm 72 und 45 eingereiht, sein Tempelbau und Weihegebet sind mit starken Kürzungen berichtet.

Auf die Reichsteilung folgen sofort die Eliasgeschichten am Krith und in Zarpath, auf dem Karmel und Horeb und Naboths Weinberg, wobei die Theophanie auf dem Horeb die göttliche Korrektur der fanatischen That auf dem Karmel ist.[2]) Damit ist, glaube ich, das Beste und wirklich Nötige aus den Geschichtsbüchern des alten Testaments erschöpft, wenigstens soweit es für die Schule Bedeutung hat. Elisa ist nur eine vergröberte Kopie des Elias, und die übrige Königsgeschichte bietet nur rein Politisches. Auch ist alles minder Wichtige um so mehr zu übergehen, als wir nunmehr zu einer bisher meist übersehenen Periode kommen, die doch von der grössten Bedeutung ist und auf keinen Fall vernachlässigt werden darf: der **Prophetismus,** der Höhepunkt des alten Testaments, die direkte Vorstufe des Christentums.

[1]) „Nicht viele Könige würden, auf die Vorhaltung ihrer Schuld, sich so benommen haben.“ Wellhausen, Israelitische und jüdische Geschichte. 3. Ausg. Berlin (Reimer) 1897. 10 Mk. — das glänzendste Werk aus der Litteratur über das alte Testament!

[2]) Vergl. Gerok, Palmblätter: Horeb:

Und hast du's verstanden, o finstrer Thisbit,
Was der Herr dich auf Horeb gelehret?
Sieh, ob er auch Länder im Sturme zertritt
Und Städte mit Feuer verheeret:
Doch bleibt er die Liebe, die schonende Huld,
Und heilet das Weh und vergiebet die Schuld;
Und bist du sein Jünger, so trage Geduld
Und geh, dich im Dienen und Lieben
Zu üben!

Vergl. auch Goethe, Faust, Prolog im Himmel:

Und Stürme brausen um die Wette,
Vom Meer aufs Land, vom Land aufs Meer
Und bilden wütend eine Kette
Der tiefsten Wirkung rings umher;
Da flammt ein blitzendes Verheeren
Dem Pfade vor des Donnerschlags:
Doch deine Boten, Herr, verehren
Das sanfte Wandeln deines Tags.

Digitized by Google

Was davon bisher hie und da behandelt worden ist, war in der Regel nach Umfang und Inhalt unbedeutend, wozu gewöhnlich noch eine verkehrte Behandlung kam. Die Krankheit und Heilung Hiskias durch Jesaja, die Mirakel Daniels, und Jonas Walfisch und Kürbis sind sicher religiössittlich ziemlich belanglos, und die sogen. messianischen Weissagungen auf Jesus auszudeuten, kann nur die Vorstellung vom Wesen des Prophetismus wie von der Bedeutung Jesu verwirren. Die Hauptsache ist hier, Charakterbilder von jenen Grössten des alten Testaments zu bieten und zu zeigen, wie sie die Vorboten des neuen Bundes waren durch ihre Gedanken über Opfer und Tempel, öffentliche Verhältnisse und inneres Leben, Menschenstolz und Leiden der Frommen, Israels wahren Beruf und das Ziel der Menschheitsentwickelung. Das sind alles neue Gedanken, neu damals in der Geschichte, neu für die Kinder, die wir in diese Ideen und Probleme allmählich einführen müssen, da die Reden Jesu von ihnen voll sind. Das Evangelium von der Vaterliebe Gottes und der Bruderschaft der Menschen, von dem Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit und vom Frieden auf Erden, von dem über alle Völker sich erstreckenden Gottesreiche und der Erlösung durch das unschuldige Leiden des Gottesknechts — das alles findet sich schon in den Propheten; wir sind es dem alten Testament schuldig, diesen seinen Höhepunkt nicht zu verschweigen, und wir haben kein andres psychologisch gleich naheliegendes Mittel zur Einführung in die Gedankenwelt Jesu als die Schriften der Propheten.

Die Auswahl ist freilich nicht so leicht; wir brauchen biographische Stücke, Zeitbilder, dramatische Szenerien mit eingeflochtenen poetischen Redestücken. Somit sind wir im wesentlichen beschränkt auf die aus ihren Schriften plastisch hervortretenden Gestalten des Amos, Jesaja und Jeremia, denen um seiner inneren Bedeutung willen der babylonische Prophet (Jes. 40 bis 66) beizufügen ist. Wo die Geschichten nicht direkt in Memoirenform vorliegen, gilt es, Szenen, Bilder und zusammenhängende, einheitliche Ganze herauszuarbeiten. Das ist gleich bei Amos der Fall, wo wir nur das kurze geschichtliche Stück 7, 10—17 haben.[1]) Ich

---

[1]) Was lässt sich aus den wenigen Worten 7, 14 f. machen:
Ich bin kein Prophet und gehöre nicht zur Prophetenzunft;
Ein Hirte bin ich nur, der Maulbeerfeigen ritzt.
Aber da nahm mich der Herr von der Herde weg und sprach zu mir:
Geh hin und weissage wider mein Volk Israel!

Man ziehe dazu Schillers Jungfrau von Orleans heran, Prolog. 4. Auftr.:
Der zu Mosen auf des Horebs Höhen
Im feur'gen Busch sich flammend niederliess
Und ihm befahl, vor Pharao zu stehen,
Der einst den frommen Knaben Isais,
Den Hirten, sich zum Streiter ausersehen,
Der stets den Hirten gnädig sich bewies,
Er sprach zu mir aus dieses Baumes Zweigen:
„Geh hin! Du sollst auf Erden für mich zeugen."

Digitized by Google

habe ihn deshalb vorgeführt, wie er beim Herbstfest in Bethel unter die fröhliche Menge tritt, die Totenklage über das dem Untergange verfallene Israel anstimmt und ihnen ihre Schwelgerei, ihren Lug und Trug in Handel und Wandel, ihren äusserlichen Gottesdienst, durch den sie sich Gott günstig zu stimmen wähnen, vorwirft, ihnen vorhält, wie Gott sie durch Wohlthaten und Züchtigungen zu erziehen gesucht hat und nun, da sie sich nicht bekehrt haben, sie verwerfen muss. Darauf folgt dann die erwähnte Erzählung, wie ihn der Oberpriester als Aufrührer aus dem Lande verweist, wie Amos sich rechtfertigt und dem Priester sein eigenes Schicksal verkündet. Dabei wird u. a. Hos. 6, 6 gewonnen: Ich habe Lust an der Liebe und nicht am Opfer; Gottes Wohlthaten an uns werden nach dem 1. Artikel besprochen und die Seligpreisung der um Gerechtigkeit willen Verfolgten behandelt. Schwierigkeiten liegen bei Amos, wenn die Kinder meinen Text in Händen haben, absolut nicht vor.

Bei Jesaja werden wir tiefer in die Zeitgeschichte eingeführt. Seine Berufung giebt Anlass von der Heiligkeit Gottes und der Sündenvergebung zu reden. Aus dem schönen Weinbergsgleichnis ergiebt sich das Lied: Wie gross ist des Allmächtigen Güte. Der Abschnitt „Die Sünden Judas“ ist eine Ergänzung der Busspredigt des Amos, daran können ähnliche Stücke aus Micha angeschlossen werden. In der Geschichte vom Unglauben des Ahas sehen wir, wie Juda nicht den lieben Gott walten lässt, sondern die Assyrer herbeiruft, die zwar das feindliche Bruderreich Israel zerstören, aber dann ihre Hand auch nach Juda ausstrecken. Als aber jetzt Jerusalem zittert, der Assyrer dräut und den Herrn frech lästert, da ist's allein Jesaja, der das Haupt hoch trägt, der dem Feind schmählichen Untergang verkündet, und der damit recht behält: Es sind ja Gott sehr leichte Sachen u. s. w.

Die Erzählung von der Auffindung und Veröffentlichung des Gesetzbuches unter Josia bringt Gelegenheit, die wichtigsten religiös-sittlichen Forderungen des 5. Buches Mosis zu lesen, auch wenn es nicht von Moses stammte: alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre.

In Jeremia lernen wir die religiöseste Gestalt des alten Testamentes kennen. Einsam und freudlos, dem Glücke des ehelichen Lebens entsagend, von seinen Verwandten angefeindet, sich selber ungewiss, ob er über sein geliebtes, aber unwürdiges Volk klagen, für es bitten dürfe, lebt er nur seinem traurigen Berufe, zu schelten und zu drohen, Verderben zu verkünden und Unterwerfung zu predigen, aber: Wie Gott mich führt, so bin ich still. Dem Tempel sagt er Zerstörung voraus und wird dabei nur mit Mühe vor der Wut der Priester und des Pöbels gerettet; dem Könige kündet er das schmählichste Geschick an, und der zerschneidet und verbrennt seine Schrift; von einem feilen Glückspropheten wird er vor allem Volke blamiert; als Hochverräter wird er ins Gefängnis geworfen, ist dem Tode des

Digitized by Google

Erstickens nahe, wird von den furchtbarsten Anfechtungen ergriffen, der Gottverlassenheit nahe gebracht: der Gerechte muss viel leiden; aber er ringt sich durch: Dennoch bleibe ich stets an dir, wenn mir auch Leib und Seele verschmachten, so bist du doch, Gott, allezeit meines Herzens Trost und mein Teil. Ja, als alles aus zu sein scheint, als Jerusalem zerstört, das Volk in die Gefangenschaft geschleppt ist, da erhebt sich seine Seele zu schier unglaublicher Hoffnungskraft: er sieht im Geiste einen neuen Bund, viel herrlicher als der alte, wo alle Gott kennen und sein Gesetz in ihrem Herzen tragen. Die Aufnahme dieser Jeremiastücke brauche ich mit keinem Worte zu rechtfertigen.

Die Drangsale des Exils schildert beredt das 5. Kapitel der Klagelieder, die Stimmung der Gefangnen der 137. Psalm: An den Wassern Babylons sassen wir und weinten; die Sehnsucht der Frommen nach dem heiligen Lande und dem Tempel mit seinen schönen Gottesdiensten erklingt aus Psalm 42 und 43: Wie der Hirsch schreit nach frischem Wasser, so schreit meine Seele, Gott, nach dir. Da nahte dem stolzen Babel ein Bezwinger, den Gefangnen ein Befreier: Cyrus, und alsbald erhebt sich die Stimme eines Predigers: Tröstet mein Volk, denn seine Knechtschaft ist vorüber; der Herr führt den Cyrus heran, all sein Vorhaben auszuführen, dass Jerusalem und der Tempel wieder erbaut werden. Diese Stücke des babylonischen Propheten, der Jes. 40—66 geschrieben hat,[1]) sind von lebendigster Frische; um so schwieriger sind seine erhabenen Lieder vom Gottesknecht, d. h. von dem frommen Kern Israels, durch den das ganze Volk, ja schliesslich die gesamte Heidenwelt zu Gott geführt werden soll. Vergeblich schien dieser Gottesknecht bisher gearbeitet zu haben: ungehört, verspottet, misshandelt waren die Propheten ins Grab gesunken; aber das Exil hatte ja gezeigt, dass sie recht gehabt hatten, und so musste eine Gemeinde frommer Nachfolger der Propheten sich bilden, ihr Werk fortsetzen und dereinst die Welt überwinden und bekehren zum Gott der Propheten. So werden durch das un-

[1]) Dass diese Kapitel nicht dem alten Jesaja zugehören, sondern von einem unbekannten Propheten aus der Zeit des babylonischen Exils stammen, geben heute auch die orthodoxesten Gelehrten zu. Während Jesaja droht und zürnt, wird hier durchgehends getröstet und freundlich geredet; während jener es mit den Assyrern zu thun hat und sie als die Gottesgeissel betrachtet, seufzt hier der Prophet mit dem Volke in der babylonischen Gefangenschaft; aber schon naht Cyrus (Koresch) siegreich Babels Thoren und wird mit Jubel als Retter begrüsst. Die Gelehrten nennen diesen anonymen Propheten Deuterojesaja, wir vielleicht am besten den babylonischen Propheten. Die Frage, ob von ihm noch ein Tritojesaja (Kap. 56—66) zu unterscheiden ist, ist für uns belanglos, da die Hauptsache in der ersten Hälfte steht. Jedenfalls hat man sehr bald Jes. 40—66 für eine einheitliche Schrift gehalten und sie hinter die des Jesaja gestellt, indem man ursprünglich ganz nach der Länge anordnete: Jeremia, Ezechiel, Jesaja. Da die Schrift keinen Titel hatte, glaubte man später, sie gehöre zu Jesaja, und stellte nun dessen Schrift als längste voran.

Digitized by Google

schuldige, geduldige Leiden dieses Gottesknechts doch einst die Sünder gerettet: Fürwahr er trug unsere Krankheit, und durch seine Striemen ward uns Genesung.

Das ist allerdings ein schwieriges Kapitel, Jes. 53; aber je mehr ich mir bewusst bin, dass meine Präparationen hier noch sehr verbesserungsbedürftig sind, um so mehr empfehle ich die Bearbeitung des Stückes dem Eifer und Geschick der Herren Kollegen an: es ist des Schweisses der Edlen wert.

Es folgt endlich der letzte Abschnitt: die nachexilische Zeit, die Heimkehr mit ihren Enttäuschungen und um so glühenderen Erwartungen des Anbruchs einer besseren Welt. Hierher gehören die wichtigsten und schönsten messianischen Stellen: Jes. 9 und 11, Micha 5 und Sach. 9 vom idealen Friedenskönig aus Davids Geschlecht, Micha 4 von dem Heil auf dem Berge Zion, zu dem alle Völker, Belehrung suchend, strömen, und Jes. 19 von dem Friedensbund der Völker, die allzumal anbeten und mit gleicher Liebe von Gott gesegnet werden: Gesegnet sei Ägypten, mein Volk, und Assur, meiner Hände Werk, und Israel, mein Eigentum! Den würdigen Abschluss mögen einige der schönsten poetischen Denkmäler jüdischer Frömmigkeit bilden, z. B. Ps. 103 Lobe den Herrn, meine Seele, Ps. 8 der Lobpreis des Schöpfers, woran, wie gesagt, die Schöpfungsgeschichten anzuschliessen sind samt den Liedern „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht“ und „Wach' auf, mein Herz, und singe“; sodann Spr. 31 das Lob der tugendsamen Hausfrau, das in Schillers Glocke und Goethes Hermann und Dorothea prächtige Parallelen hat,[1]) Ps. 139 Herr, du erforschst mich und kennst mich; siehe, ob ich auf bösem Wege bin, und leite mich auf ewigem Wege. Es kann natürlich noch so mancher Psalm gelesen werden;[2]) im alttestamentlichen Lesebuch konnte es sich um so mehr nur um wenige Proben handeln, als ja der Psalter meist dem neuen Testament beigefügt und die Luthersche Übersetzung hier vortrefflich ist.

Ich bin am Ende; ich habe ihre Geduld lange in Anspruch genommen, aber ich wüsste nicht, wo ich hätte kürzer sein können, im Gegenteil habe ich vieles nur streifen können und muss daher auf die in Betracht kommenden Bücher selber, insbesondere auf das alte Testament selbst hinweisen. Wer dieses gründlich durchstudiert und das Beste daraus der Jugend bieten will, der wird, glaube ich, keine wesentlich andere Auswahl treffen können; über Einzelheiten wird sich natürlich stets streiten lassen. Welche Aufnahme mein

---

[1]) Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau u. s. w. Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Bestimmung u. s. w.

[2]) Oben ist schon angedeutet worden, dass Psalmen, wo sich eine passende Situation findet, geschichtlich einzureihen sind, ohne dass man sich darüber Kopfzerbrechen machen wird, wenn die Kritik solche Psalmen etwa als makkabäische erkennen mag. „Alles ist euer!“

Digitized by Google

schlichtes Büchlein finden wird, ficht mich wenig an;[1]) nur das Eine wünschte ich von Herzen, dass dadurch manchem die Propheten bekannt und lieb würden, und dass sie auch in dem Lehrplan Aufnahme fänden.

Leitsätze.

1. Das neue Testament kann, ja soll der Jugend unverkürzt geboten werden, damit sie darin heimisch werde.
2. Vom alten Testament ist dies weder möglich, noch nötig, noch wünschenswert; hiervon kann nur eine Auswahl geboten werden.
3. Die Auswahl der „Biblischen Geschichten“ ist vielfach anfechtbar; sie bieten manches Minderwertige, vor allem aber sehr Wichtiges nicht: die Propheten fehlen.
4. Die „Schulbibeln“ enthalten viel zu viel Belangloses, verfahren in der Aufnahme bezw. Ausscheidung prinziplos und entbehren eines klaren geschichtlichen Aufbaues.
5. Ein solcher ist unbedingt zu fordern, wenn an die Stelle einer oberflächlichen Vielleserei und eines seichten Durchnehmens eine tiefere Betrachtung und Verwertung der Heilsgeschichte treten soll.
6. Auszuscheiden ist ohne Bedenken alles, was religiössittlich von keiner oder nur geringer Bedeutung ist; denn wir können nur das Beste bieten, zu Überflüssigem ist keine Zeit da, zumal das alte Testament nur Vorstufe ist.
7. Unbedingt aufzunehmen ist das Bedeutendste aus den Propheten und zwar aus deren Grössten: Amos, Jesaja, Jeremia und dem babylonischen Propheten (Jes. 40—66); denn die Religion dieser Propheten ist der Höhepunkt des alten Testaments und die direkte Vorstufe des neuen Testaments.
8. Von diesen Propheten sind Lebens- und Charakterbilder vorzuführen; hierzu sind erstens biographische Stücke aus ihren Schriften, zweitens zusammenhängende Reden und durchgeführte Bilder zu verwenden.
9. Psalmen sind, wo sich eine passende Situation findet, geschichtlich einzureihen, etliche am Schlusse zur Charakterisierung der jüdischen Frömmigkeit zu bieten. Da der Psalter meist dem neuen Testament beigefügt ist, braucht das alttestamentliche Lesebuch nur Proben daraus zu geben, zumal hier die Auswahl sehr subjektiv sein wird.
10. Für den Text des alttestamentlichen Lesebuchs muss als Grund-

[1]) In den beiden kirchlichen Blättern Sachsens sind zwei völlig entgegengesetzte Besprechungen erschienen. Während das Buch im Neuen Sächsischen Kirchenblatt (1899. Nr. 2. S. 28 f.) recht günstig beurteilt wird, ist die Summa der Kritik des Sächsischen Kirchen- und Schulblattes (1898. Nr. 49.): „Gott bewahre uns in Gnaden vor solchen alttestamentlichen Lesebüchern!“ Vergl. dazu Matth. 7, 1. Marc. 9, 38—40.

Digitized by Google

satz gelten, dass er treu und verständlich sei und auch in ästhetischer Beziehung der gewählten, vielfach poetischen Ausdrucksweise des alten Testaments entspreche. Über Luthers Übersetzung steht der Urtext, der zeitgemäss zu verdeutschen ist. Poetisches ist durch den Druck als solches zu kennzeichnen.

III.

Der Wille.[1])

Von Robert Schellwien.

1. Der Wille und Max Stirner.

Der Wille? Da weiss der kundige Leser gleich Bescheid: Schopenhauer! Nein, verehrter Leser, so ist es nicht gemeint. Der Schopenhauerische Wille ist ein metaphysisches Ding, von dem ich nichts weiss und nichts wissen will, ebensowenig wie von Nietzsches Willen zur Macht, der ebenfalls ein metaphysisches und durch die Darwinistische Sauce, in der es schwimmt, ungeniessbares Ding ist.

Ich spreche von dem Willen, den ich kenne, von Meinem Willen, von Mir, dem Wollenden.

---

[1]) Der Wille im Sinne des Verfassers ist die freie Kraft des Menschen, vermöge reiner Bewegung aus sich zu erkennen und sittlich zu handeln, und damit gewinnen seine Ausführungen Interesse für die Pädagogik, auch wo sie nicht ausdrücklich auf dieselbe Bezug nehmen.

Der Wille ist in der neueren Philosophie durch Schopenhauer und Nietzsche stark in den Vordergrund getreten. Bei beiden Denkern ist der Wille nur Individualwille, der Verfasser aber steht, im Gegensatze zu ihnen, auf dem Standpunkt, dass der menschliche Wille zwar einerseits durch und durch Individualwille, andererseits aber in jedem seiner bewussten Lebensakte zugleich nachschöpferischer Allwille ist, und nur dadurch Erkenntnis und sittliche Bethätigung in der Wirklichkeit erklärt werden kann.

Der Verfasser hat beiden genannten Philosophen gegenüber seine abweichende Denkweise bereits früher dargelegt, gegen Schopenhauer in „Der Geist der neueren Philosophie“ Th. II, S. 137 u. f.; gegen Nietzsche in der Schrift „Nietzsche und seine Weltanschauung“. Mehr aber, als beide, ist der hier behandelte ältere, nun aber wieder auf die Tagesordnung gestellte Prophet des absoluten Individualwillens, Max Stirner, wegen seines kritischen Scharfsinnes geeignet, zur Vertiefung in die Probleme des Willens anzuregen.

Digitized by Google

Dass Ich will, dass Ich lebe als schlechthin Selbstbestimmendes, ist mir das Gewisseste von allem, der Wille ist an sich Wissen und hat nichts anderes zum Gegenstande, als sich selbst.

Dieser selbstgewisse Wille, den jeder als seinen eigenen kennt, als das Vermögen, allen mannigfaltigen Inhalt des Bewusstseins in sich aufzuheben und der absoluten Selbstbestimmung zu unterwerfen, ist die Quelle all' unserer Erkenntnis und aus der Erkenntnis fliessenden freien Bethätigung, und in dieser Richtung die Selbsterkenntnis des Willens zu fördern, soweit es der eigenen Willenskraft des Verfassers möglich, ist das Ziel, das hier verfolgt wird.

Wenn der Mensch nur Wille wäre, so wäre er das Absolute, schlechthin an sich, die identische Ursache aller Dinge und keinem Nichtwissen oder Zweifel unterworfen. Aber er weiss sich in jedem Augenblicke nur einerseits als Willen, andererseits aber als ein Individuum, das, in aktuellem Verhältnis zu anderen Einzelwesen, diesem Verhältnis entsprechend ist und lebt, wie es muss, nicht, wie es will. Darum bewegt sich das Leben des Menschen durchaus zwischen diesen Polen, und auch der menschliche Wille hat wesentlich die Momente des Idividualwillens und des Allwillens an sich und vollzieht sich in deren beständiger Entgegensetzung und Ineinssetzung.

Unendlich schreitet der Mensch in dieser Bewegung fort, aber stets, wenn auch immer in neuer Gestalt, liegt das Problem vor ihm, im Einzelnen und im Ganzen, wissenschaftlich und praktisch, den Ausgleich zwischen dem Endlichen und dem Absoluten zu finden, und rastlos folgen sich die Versuche, dieses Problem zu lösen.

Einer der interessantesten dieser Versuche ist der von Max Stirner.

Stirner vereinigte ohne Vermittelung das Absolute mit dem Individualwillen, d. h. er erklärte den Individualwillen als solchen für absolut. Seine geistvollen Ausführungen haben nun allerdings dem Individualwillen gegen die ihm so vielfach zu teil gewordenen Verkennungen und Verkümmerungen Recht verschafft, aber sie rufen durch ihre Einseitigkeit auch eine Kritik hervor, die der Erkenntnis nur förderlich sein kann, dass der menschliche Wille nur einerseits Individualwille, andererseits aber Allwille, und beides in gegenseitiger Durchdringung ist.

Stirner hatte die Hegel'sche Philosophie vor sich und sie eifrig studiert, bis er sich von ihr lossagte und aus einem Saulus ein Paulus wurde.

Hegel betrachtete den menschlichen Geist als die ursprüngliche und einzige Manifestation des Absoluten, und folgeweise konnte er das Individuum nicht als Träger, sondern nur als Voraussetzung und Vehikel des Geistes ansehen und dem Willen des Menschen als einer selbständigen Macht überhaupt nicht gerecht werden.

Digitized by Google

Die entschiedenste Reaktion gegen diese Denkweise ist Max Stirners Schrift: „Der Einzige und sein Eigentum."[1])

Stirner reklamierte den Geist für das Individuum und betrachtete die Gedanken lediglich als Produkte des Individualwillens.

Er hatte vollkommen recht, dass er das Individuum zum Eigner des Geistes, seines Geistes, machte, aber er sah nicht, dass das Individuum nur dadurch Geist ist, dass es den Individualwillen nicht nur bejaht, sondern auch als Allwille verneint und beides in eins setzt.

Er sah es nicht, weil er nicht wollte. Er wollte selbst absolut sein und verneinte das Absolute als ein Anderes: darin hatte er recht; unrecht aber hatte er darin, dass er das Absolute, den Allwillen, auch in sich selbst verneinte.

Indessen die energische Einseitigkeit dieses kühnen und konsequenten Denkers ist für die Selbsterkenntnis des menschlichen Willens förderlicher, als alle metaphysischen Konstruktionen.

Es ist in der That der beständig aus dem Individualwillen hervorgehende und sich mit ihm auch wieder in eins setzende Allwille, der in Stirner den Anspruch der absoluten Selbstbestimmung erhebt, weil aber der Wille in ihm sich nur von der Seite des Individualwillens erkennt, schreibt er diesem zu, was dem Allwillen zukommt, und bekleidet den Individualwillen mit einer Macht, die er nicht durchführen kann.

Dies ergiebt sich prinzipiell aus der Thatsache des Denkens, worunter hier das gesamte Bewusstsein verstanden werden soll. Der Individualwille kann das Denken nicht erklären. Dass Ich der Schöpfer meiner Gedanken bin, und sie nur sind, sofern ich will, ist vollkommen wahr, aber daraus folgt nur, dass Ich, denkend, mehr bin, als Individualwille, nämlich der Schöpfer meiner selbst und aller Dinge, zu denen ich als Individualwille in aktueller Beziehung stehe. Dass Ich der Schöpfer meiner selbst bin und auch in jedem Augenblick als Schöpfer über Mir, als Geschöpf, stehe, sagt Stirner selbst; aber in beiderlei Hinsicht, als Schöpfer wie als Geschöpf, soll Ich nach ihm Individualwille sein. Dieser Gedanke aber ist nicht zu vollziehen, dass sind nur Worte.

Schöpfer meiner selbst kann ich nur sein, indem ich zugleich die anderen Dinge erschaffe, auf die Ich als Individualwille mich notwendig beziehe, die als Nicht-Ich vorhanden sein müssen, wenn Ich als Individuum überhaupt existieren soll. Ich kann also nicht Schöpfer meiner selbst sein, ohne dass Ich zugleich Weltschöpfer bin, und Ich kann Weltschöpfer nur als Allwille sein; d. h. der blosse Individualwille ist unbewusst, und, dass Ich bewusst bin, besagt, dass Ich Individualwille und Allwille zugleich und beides in einem bin; die

[1]) Vergl. meine Darstellung der Stirner'schen Philosophie in: Max Stirner und Friedrich Nietzsche.

Digitized by Google

Thatsache des Denkens widerlegt unmittelbar die Einseitigkeit des Individualwillens.

Wenn Stirner daran gegangen wäre, das Bewusstsein, die Gedankenerzeugung aus dem Individualwillen herzuleiten, so hätte er an der Unmöglichkeit scheitern müssen, aber er hat keinen Versuch dazu gemacht, er begnügt sich, zu sagen, dass Ich alle meine Gedanken hervorbringe und auch wieder, wenn Ich will, auflöse und in Mich zurücknehme. Das ist zuzugeben, aber es besagt nichts für die intellektuelle Kausalität des Individualwillens, denn ob Ich bei der Hervorbringung und Aufhebung von Gedanken als Individualwille oder Allwille oder Ineinssetzung beider — alles dieses aber bin Ich — thätig bin, bleibt völlig dahingestellt. Stirner schreibt Mir die souveräne Macht über alle gedachte Objektivität zu — mit Recht; aber nur mit Recht, wenn Ich mehr als Individualwille, wenn Ich schöpferischer Allwille bin. Es giebt eine Objektivität, vor der der Individualwille notwendig Halt machen muss, die er nicht aus sich hervorbringen und nicht in sich zurücknehmen kann, von der seine Existenz abhängt, nämlich die sinnlich wahrgenommene, innerhalb deren er ein einzelnes Ding ist. Diese Objektivität erkennt auch Stirner als eine für den Individualwillen gegebene an, über die oder vielmehr innerhalb deren er nur eine relative, von anderen beschränkte Macht hat. Nun aber ist diese Objektivität doch für mich da, also eine gedachte, mithin von Mir hervorgebracht, und zwar, da Ich sie als Individualwille nicht hervorbringen kann, von Mir als Allwillen. Stirner war ein viel zu scharfsinniger Denker, als dass ihm dieses Dilemma ganz hätte entgehen sollen. Die Art aber, wie er darum herumzukommen sucht, ist das Schwächste in seinem ganzen Buche. Er sagt:

„Durch das Sein wird gar nichts gerechtfertigt. Das Gedachte ist so gut, als das Nicht-Gedachte, der Stein auf der Strasse ist, und meine Vorstellung von ihm ist auch. Beide sind nur in verschiedenen Räumen, jener im luftigen, dieser in meinem Kopfe, in Mir: denn ich bin Raum, wie die Strasse.“

Das sind assertorische Sätze ohne jede Begründung. Warum ist dieser Parallelismus von Sein und Denken, und wo kommt er her, aus dem Sein oder aus dem Denken? Wie kann Ich in dieser parallelen Stellung das Sein überhaupt denken? Und, was sind es für vage Ausdrücke: luftiger Raum und Kopf? Der Raum ist durchaus nicht im Kopfe, sondern der Kopf ist im Raume, und allerdings bin Ich der Raum, aber nicht neben einem andern (luftigen) Raum, sondern der Raum, der alles Nebeneinander — und dazu gehören auch die Köpfe — in sich schliesst.

Digitized by Google

Es hat sich gezeigt: auch der Individualist muss die sinnlich bestimmte Objektivität, ohne die er überhaupt nicht Individuum sein kann, anerkennen; er muss sie anerkennen, aber er kann sie nicht begreifen, denn er kann sie nicht hervorbringen.

In dieser Hinsicht sind alle Menschen Individualisten und Realisten: sie setzen sich die Sinnenwelt als seiend voraus. Aber das naive Individuum begnügt sich nicht mit der sinnlichen Realität und kann sich nicht damit begnügen, denn in ihr lebt der Allwille, der sich zwar selbst noch nicht kennt, aber fordert, dass ein ihm entsprechender Wille das einzelne schafft und bestimmend durchwaltet; es stellt diesen Willen als Realität vor und glaubt an dieselbe, es glaubt an Gott, weil dies seinem eigenen Wesen entspricht. In gleicher Weise betrachtet es die inneren, sittlichen und rechtlichen Forderungen des Allwillens als göttliche Gebote und den Staat als eine göttliche Einrichtung.

Anders der kritische, philosophische Individualismus Stirners.

Stirner erkennt, dass für mich übersinnliche Objekte, die immer zugleich überindividuelle Subjekte sind, wie Gott und der Staat, nur bestehen, solange und insofern Ich sie als meine Gedanken erzeuge und sie nicht auflöse und in Mich zurücknehme. Diese meine Geschöpfe haben keine Macht über Mich, solange Ich, ihr Schöpfer, Meine Herrschaft über sie behaupte, sie hervorbringe und vernichte, wie Ich will. Wenn aber ihnen gegenüber meine Kraft der Verneinung erlahmt, so werden sie zu fixen Ideen, die Ich als selbständige Realitäten oder Subjekte betrachte, an die Ich glaube, und die Ich nicht, sondern die Mich beherrschen. So geschieht es infolge der Ohnmacht Meines Willens; wenn Ich aber Meiner mächtig bin, so weiss und beherrsche Ich die Gedanken als die Erzeugnisse Meines Willens. Und mein Wille? Ist Individualwille und nichts als Individualwille, sagt Stirner. Der Individualwille aber erkennt nichts an, als sich selbst, er verneint jeden anderen, jeden höheren Willen, und erklärt, wenn er seiner selbst mächtig und Herr seiner Gedanken ist, alles, was über den Individualwillen hinausgehend als ein Höheres, ihn Bestimmendes, gedacht wird, für Spuk und Gespenst, und den Menschen, der daran glaubt, für besessen.

Zu diesem Resultat gelangt Stirner auf Grund einer richtigen und einer unrichtigen Annahme. Die richtige ist: dass Ich der Schöpfer meiner Gedanken bin, Mein Wille ihre absolute Ursache ist; die unrichtige: dass Ich nur Individuum bin, Mein Wille bloss Individualwille ist.

Stirner hat es unterlassen, den von ihm faktisch vorgefundenen Gespensterglauben der Menschen zu begründen, d. h. aus dem Willen zu erklären. Nach ihm ist dieser Gespensterglaube durchaus pathologisch, er beruht auf der Ohnmacht des Willens, seine eigenen, von

Digitized by Google

ihm erzeugten, aber fix gewordenen Gedanken wieder aufzulösen und in sich zurückzunehmen. Nun ist aber dieser Gespensterglaube, wenn auch in verschiedenen Gestalten, Jahrtausende alt, und die Menschheit ist immer krank gewesen, bis in Stirner der erste gesunde Mensch erschienen, der mit dem ganzen Spektakel, wenigstens für sich, aufgeräumt und dies den anderen Menschen in seinem Buche „Der Einzige und sein Eigentum" erzählt und zur Nachahmung empfohlen hat.

Das ist eine starke Zumutung, aber es mag noch hingehen; indessen eine andere Frage ist: Wie hat aus dem Willen, wenn er bloss Individualwille ist, die Vorstellung von etwas Höherem, als er selbst ist, überhaupt hervorgehen können? Diese Frage hat Stirner nicht beantwortet und kann sie nicht beantworten, hier steht der Individualist vor dem Widerspruche mit sich selbst, ohne ihn aufheben zu können. Er konnte wohl den Glauben an etwas Höheres, als er selbst ist, verneinen, aber sein Dasein vermag er nicht zu erklären.

Hier nun ist der Gedanken erzeugende Wille berechtigt, dem Dogma des Individualisten, dass er bloss Individualwille ist, zu widersprechen und dieses Dogma zu verneinen. Und nicht bloss berechtigt ist er dazu, sondern er thut es fortwährend und beweist sich in jedem Augenblicke durch sein lebendiges Dasein als Entgegensetzung und Ineinssetzung von Individualwillen und Allwillen; und, so sich selbst erkennend, erklärt er auch erst, wie gezeigt worden, dass Bewusstsein überhaupt, was der blosse Individualwille nicht vermag.

Der kritische Individualismus hat das Verdienst, erkannt und entschieden ausgesprochen zu haben, dass der menschliche individuelle Wille durchaus Selbstbestimmung und keinem anderen, höheren Willen unterworfen ist. Damit ist er auch dem naiven Individualismus überlegen, dessen Glaube an einen über dem Individualwillen stehenden Allwillen zwar keineswegs ein Gespensterglaube ist, aber insofern ein Aberglaube, als er in dem geglaubten Allwillen nicht seinen Willen erkennt, sondern einen fremden, der aber, weil er selbst nur Individualwille, ein höherer, göttlicher, ihm gebietender ist. Damit giebt der Mensch sich einen Herrn und unterwirft sich einem fremden Willen, dessen Herrschaft zu repräsentieren und praktisch auszuüben, Priester und Krieger stets bereit und geschäftig sind. Aber auch, wenn der Glaube an einen persönlichen Gott oder Gott überhaupt geschwunden ist, hört der Wille, der sich selbst nicht kennt, nicht auf, den Allwillen ausser sich zu setzen, und seine eigenen Bildungen, die Gesellschaft und den Staat, als höhere Mächte zu betrachten, die einen Willen haben, der nicht der seinige, und dem er unterworfen ist. An dieser aus der Selbstentäusserung des Willens entspringenden Unfreiheit hat Stirner meisterhafte Kritik geübt, die trotz ihrer einseitigen Negativität unvergänglichen Wert behalten wird.

Der positive Faktor, der alle diese Erscheinungen erst erklärt, nämlich der menschliche Allwille, der sich selbst objektiviert, und

an dieser Objektivität kein Wahngebilde, sondern Wahrheit hat, aber nur halbe Wahrheit, weil er sich selbst nicht als ihren Schöpfer erkennt, nicht zur Einheit von Subjekt und Objekt hindurch dringt, kann natürlich von dem prinzipiellen Individualisten weder verstanden, noch anerkannt werden.

Bei ihm endet die Kritik damit, dass er die Objektiviationen des menschlichen Allwillens für Nichts erklärt und auch Nichts sieht von der Bewegung, in der dieser Allwille aus der Selbstentfremdung zum Selbstsein, aus dem Gegensatze von Subjekt und Objekt zu ihrer Einheit, aus dem Nichtwissen zur Selbsterkenntnis im Verlauf der Geschichte fortschreitet.

Er kann Nichts davon erblicken, dass der urschöpferisch in dem Individuum verneinte Allwille sich im Menschen wieder als dessen eigener Wille erhebt und die Einheit von Individualwillen und Allwillen im Denken und Handeln fortschreitend darstellt; er kann nur, der vergängliche Schöpfer seiner selbst, sich selbst geniessen und verbrauchen.

Der Allwille ist die urschöpferische Voraussetzung des gesamten individuellen Lebens, aber der menschliche Allwille hat zur Voraussetzung ein einzelnes bestimmtes Individuum, als dessen Allwille er nachschöpferisch das Sein erkennt und in der erkannten Wirklichkeit sich als sittlicher Wille bethätigt. Der sittliche Wille ist nichts anderes, als ein Individualwille, der in jedem Augenblicke durch Aufhebung seiner Bestimmtheit sich zur absoluten Selbstbestimmung erhebt und als solche wiederum den bestimmten Willen in jedem Augenblicke bejaht oder verneint. Der absolut sich selbst bestimmende Wille ist aber nichts anderes, als der Allwille, und der sittliche Wille des Menschen nichts anderes, als sein mit dem Allwillen in Einklang gesetztes Individualwille. Das Wesen des sittlichen Willens ist die aus beständiger Aufhebung von Unfreiheit hervorgehende Freiheit.

Dass es so ist, ist dem Willen, der sich selbst kennt, unmittelbare Gewissheit, der Wille ist seiner selbst gewiss, und der Trieb zu dieser Gewissheit ist das Gewissen.

Aber der kritische Individualismus weiss nichts von dem menschlichen Allwillen und verwirft darum auch den sittlichen Willen. In Stirners Aeusserungen hierüber erklärt sich einfach der Individualwille, der Nichts als Individualwille ist, für absolut:

„Die Geschichte sucht den Menschen: er ist aber Ich, Du, Wir. Gesucht als ein mysteriöses Wesen, als das Göttliche, erst als der Gott, dann als der Mensch (die Menschlichkeit, Humanität, Menschheit), wird er gefunden als der Einzelne, der Endliche, der Einzige. Ich bin Eigner der Menschheit, bin die Menschheit und thue nichts

Digitized by Google

für eine andere Menschheit. Thor, der Du eine einzige Menschheit bist, dass Du Dich aufspreizest, für eine andere, als Du selbst bist, leben zu wollen."

„Wo mir die Welt in den Weg kommt — und sie kommt mir überall in den Weg — da verzehre ich sie, um den Hunger meines Egoismus zu stillen, Du bist für Mich nichts, als — meine Speise, gleichwie auch Ich von Dir verspeiset und verbraucht werde. Wir haben zu einander nur eine Beziehung, die der Brauchbarkeit, der Nutzbarkeit, des Nutzens. Wir sind einander nichts schuldig, denn, was ich Dir schuldig zu sein scheine, das bin ich höchstens Mir schuldig. Zeige ich Dir eine heitere Miene, um Dich gleichfalls zu erheitern, so ist Mir an Deiner Heiterkeit gelegen, und meinem Wunsche dient meine Miene; tausend anderen, die ich zu erheiteren nicht beabsichtige, zeige ich sie nicht."

„Ich kümmere mich um keine fremde Sache, weder Gott noch Menschheit, sondern nur um meine Sache; auch nicht um die „gute Sache". Ich bin weder gut, noch böse. Meine Sache ist nur das Meinige, nicht das Wahre, Gute, Rechte, Freie u. s. w., und sie ist keine allgemeine, sondern sie ist — einzig, wie Ich einzig bin. Mir geht nichts über Mich."

In diesen Sätzen ist einerseits in vollendeter und unwidersprechlicher Weise das absolute Wesen des Willens ausgesprochen, und jeder Altruismus mit Recht verneint. Allerdings, so lange der Wille Gebote der Sittlichkeit und damit einen anderen, ihm gebietenden Willen in sich oder ausser sich anerkennt, ist er noch nicht der sittliche Wille, ist er noch nicht die absolute Selbstbestimmung, die Freiheit, in der allein er es sein kann; ist er immer nur auf dem Wege, die Gebote zur Selbstbestimmung aufzuheben und als seine eigenen Bestimmungen zu erkennen. Aber der sich selbst erkennende Wille des Menschen ist seiner eigenen Kraft gewiss, durch Aufhebung seiner Bestimmtheit absolut selbstbestimmend und damit Allwille zu sein, der Allwille — denn der Allwille ist nur Einer und absolut —, aber der Allwille als der eigene Wille eines Individuums, das durch die Aufhebung seiner Bestimmtheit seine Individualität nicht verneint, sondern in einer höheren Potenz bejaht. Und dem Individualisten wird der sich selbst erkennende Wille mit Recht erwidern können, dass der Individualwille in seiner Bestimmtheit das Wesen Meines Willens keineswegs erschöpft, dass für den bestimmten Individualwillen mit Unrecht das absolute Selbstsein in Anspruch genommen wird, und dass dieses erst dem schlechthin sich selbst bestimmenden Allwillen zukommt, der seine Bestimmtheit aufhebt.

Digitized by Google

Der Rechtswille ist die notwendige Konsequenz des sittlichen Willens. Der sittliche Wille ist die Freiheit, und als der Allwille, der er ist, erkennt er die Freiheit eines jeden Menschen an. Diese Anerkennung der Freiheit aller Menschen und der Wille, die Freiheit anderer Menschen nie zu verletzen und möglichst zu fördern, ist der Rechtswille. Eine weitere Bestimmung trifft er nicht, er erteilt dem Willen keine Vorschriften; wenn er es thäte, würde er sich selbst widersprechen, da er ja auf die Freiheit, die absolute Selbstbestimmung eines jeden, hinausgeht.

Mit dieser Anerkennung der Freiheit eines jeden Menschen ist aber die Aufgabe des Rechtswillens noch nicht erfüllt.

Die Freiheit der Willensbestimmungen ist dem einzelnen zwar in sich selbst gesichert, nicht aber ihre Ausführung in der Wirklichkeit.

In der Wirklichkeit stehen ihm nicht nur Naturmächte, auf die es hier nicht weiter ankommt, hindernd entgegen, sondern auch Willensbestimmungen anderer Menschen, die seine Freiheit nicht anerkennen, oder doch irgendwie verletzen. Dieser Verletzung der Freiheit widersetzt sich der Rechtswille, und, ob er gleich sonst auf die individuellen Willensbestimmungen keinerlei Einfluss ausübt, verbietet er doch absolut die Verletzung der Freiheit.

Der Rechtswille will, dass in der Wirklichkeit unter Menschen gegenseitige Anerkennung der Freiheit herrsche und freiheitswidrige Handlungen unterbleiben, und er, der in allen Menschen an sich gleiche, wenn auch individuell an Kraft und Bethätigung sehr verschiedene Wille zur Freiheit ist die Triebfeder der Vereinigungen der Menschen, in denen sie ihre Gesamtkraft zur Aufrechterhaltung der Freiheit aller organisieren, der Staaten.

Ich gehe auf das Wesen des Rechts hier nicht weiter ein und und beziehe mich in dieser Hinsicht auf meine anderweiten Ausführungen.[1]) Das Gesagte wird aber genügen, um erklärlich zu machen, dass vor dem kritischen Individualismus das Recht ebensowenig bestehen kann, als die Moral. Dies folgt notwendig aus der Einseitigkeit des blossen Individualwillens, aber andererseits findet Stirner in der Kritik des ohnmächtigen Willens, der sich seinem eigenen Geschöpf, dem Staate, als einem selbständigen und höheren Willen unterwirft, Gelegenheit zu Bemerkungen, die, abgesehen von ihrer individualistischen Einseitigkeit, sehr treffend sind.

„Der Gedanke des Rechts,“ sagt er, „ist ursprünglich mein Gedanke, aber als Wort ist es Fleisch geworden, eine fixe Idee. So ist das absolute Recht, dass von Mir abgelöste, entstanden. Wir können es, indem wir's als absolutes verehren, nicht wieder aufzehren,

[1]) Besonders: „Die Arbeit und ihr Recht“ und „Philosophie und Leben“. Leipzig bei Alfred Janssen.

Digitized by Google

und es benimmt uns die Schöpferkraft; das Geschöpf ist mehr, als der Schöpfer ist ‚an und für sich'. Lass das Recht einmal nicht mehr frei umherlaufen, zieh es in seinen Ursprung, in Dich zurück, so ist es Dein Recht, und recht ist, was Dir recht ist."

„Das Recht ist der Herrscherwille der Gesellschaft. Alles bestehende Recht ist — fremdes Recht, Recht, das man mir giebt. Jeder Staat ist eine Despotie. Der Staatswille ist nicht mein Wille, und hätte jeder einzelne im Volke den gleichen Willen ausgesprochen; ein Gesamtwille das herrschende Gesetz aufgerichtet, so wäre ich an meinen gestrigen Willen heute und ferner gebunden, mein Wille wäre erstarrt."

Allerdings, so ergeht es dem Willen, insoweit er nicht erkennt, dass er selbst als der in jedem Menschen lebendige Allwille der Ursprung des Staates ist, und ihn in jedem Augenblicke neu erschafft, indem er infolge dieser Unkenntnis seinen Organen, den Regierenden, gestattet, sich als Herren zu geberden. Es ist aber auch der mehr und mehr sich selbst erkennende Rechtswille, der im Verlauf der Geschichte, die Schicksale der Staaten fortschreitend bestimmt, wenn dieser Fortschritt auch keinesweges in einer geraden Linie erfolgt.

Dem Staate stellt Stirner gegenüber den Verein, die gewollte Einheit, eine Vereinigung von Ichen, die für Mich nur besteht, solange Ich will. Er sagt darüber:

„Wir beide, der Staat und Ich sind Feinde. Mir, dem Egoisten, liegt das Wohl dieser ‚menschlichen Gesellschaft' nicht am Herzen, Ich opfere ihr nichts; Ich benutze sie nur; um sie aber vollständig benutzen zu können, verwandle ich sie vielmehr in mein Eigentum und mein Geschöpf, d. h. ich vernichte sie und bilde an ihrer Stelle den Verein von Egoisten."

„Die Menschen haben bisher ihre Gesellschaften nicht auf Sich gegründet, sie haben immer nur Gesellschaften gründen und in Gesellschaften leben können; Gesellschaften waren immer Personen, ‚moralische' Personen, d. h. Gespenster, vor welchen der einzelne den angemessenen Sparren, Gespensterfurcht, hatte."

„Unsere Gesellschaften sind, ohne dass wir sie machen, sind vereinigt ohne unsere Vereinigung, sind prädestiniert und bestehen, sind gegen uns Egoisten das unauflöslich Bestehende."

„Es handelt sich fortan nicht mehr um den Staat, sondern um Mich. Damit verschwinden alle konstitutionellen Fragen in ihren wahren Abgrund und ihr wahres Nichts; Ich, dieses Nichts, werde meine Schöpfungen aus Mir hervortreiben."

„Jede Partei hört in dem Augenblick auf, Verein zu sein, wo sie gewisse Prinzipien bindend macht, und dieser Augenblick ist gerade der Geburtsort der Partei. Sie ist als Partei schon eine geborene Gesellschaft, ein toter Verein, eine fix gewordene Idee."

„Allerdings entsteht auch durch Verein eine Gesellschaft, aber nur, wie durch einen Gedanken eine fixe Idee entsteht, dadurch

Digitized by Google

nämlich, dass aus dem Gedanken die Energie des Gedankens, das Denken selbst, diese rastlose Zurücknahme aller sich verfestigenden Gedanken verschwindet. Hat sich ein Verein zur Gesellschaft krystallisiert, so hat er aufgehört, eine Vereinigung zu sein; denn Vereinigung ist ein unaufhörliches Sichvereinigen; er ist zu einem Vereinigtsein geworden, zum Stillstand gekommen, zur Fixheit ausgearbeitet, er ist — tot als Verein, ist der Leichnam des Vereins oder der Vereinigung, d. h. er ist — Gesellschaft, Gemeinschaft."

Das ist sehr richtig, aber es ist zweierlei dabei verkannt, erstens, dass der Staat seinem innern Wesen nach ein solcher Verein ist, und zweitens, dass aus dem blossen Individualwillen überhaupt kein Verein, sondern nur der Widerstreit der Jnteressen hervorgehen, dass der blosse Individualwille den Verein überhaupt nicht wollen kann. Stirner sieht ferner nicht, oder will nicht sehen, dass der individuelle Wille, um den es ihm doch gerade zu thun ist, erst durch den Rechtswillen eine gesicherte und geschützte Stellung erhält. Der Rechtswille ist also kein Feind des Individualwillens: im Gegenteil, er bejaht ihn und negiert nur seine Schranken, er bejaht und will ihn in einer höheren Potenz.

(Fortsetzung folgt.)

B. Mitteilungen.

I.

Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes.

Unser Mitarbeiter, Rektor Adolf Rude, hat auch in diesem auf einer Nebenversammlung der deutschen Lehrerversammlung in Breslau (1898) gehaltenen Vortrage (erschienen im 7. Hefte der „Deutschen Schule") seinen pädagogischen Standpunkt geschickt und mit Wärme vertreten. Leider ist es nicht früher möglich geworden, an dieser Stelle auf den Inhalt des Vortrags hinzuweisen; da indes die Lehrerbildungsfrage jetzt lebhaft erörtert wird, so ist das Spät doch vielleicht kein Zuspät. In dem ersten Teile des Vortrags stellt der Verfasser den Herbartianismus nach seinem

Ursprunge, der Entwickelung, den mitbestimmenden Umständen und nach den charakteristischen Merkmalen und Erscheinungen dar und bezeichnet ihn als eine der bedeutendsten philosophisch-pädagogischen Strömungen der Neuzeit.

Direkt zu der Überschrift sprechen die Ausführungen des zweiten Teils. Ziller sprach den Wunsch aus, „dass die Schullehrerseminare nur eine historische Bedeutung haben und sich nach Veränderung des Personalstandes in die für das Volksschulwesen bestimmte Abteilung der akademischen pädagogischen Seminare auflösen möchten". Der Vortrag geht sodann ein auf die Stellung der Herbartianer zu dem preussischen Regulative vom Jahre 1852 und zu den Falk-Schneiderschen Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872. Ziller, Stoy, Lindner, Willmann, Dörpfeld u. a. sprachen sich gegen den Geist der Regulative aus. Nach Ziller sollte es Staatsmaxime sein, „dass für ein Volk Beschränkung seines geistigen Lebens ein sehr ungeeignetes Mittel zur Verhinderung des Bösen, dass dagegen Hebung und freie Bewegung seines geistigen Lebens eine Bedingung der Sittlichkeit in seiner Mitte sei". In seiner „Grundlegung" betont er: „Es ist ein Irrtum, wenn man behauptet, das Volksschulwesen lasse deshalb viel zu wünschen übrig, weil die Lehrer bei ihrer Vorbildung in der Erkenntnis zu weit geführt würden, und durch ein geringeres Mass von Wissen und Können lasse sich ungleich Wertvolleres erzielen . . . Unser Entwurf des Unterrichts lässt deutlich erkennen, dass jeder, der Kinder in pädagogischer Weise über die Zeit der ersten Vorbereitungen zum Elementarunterrichte hinaus unterrichten will, einen grossen Reichtum an gediegener Erkenntnis besitzen muss, wie beschränkt auch der Umfang dessen sein mag, was davon für die Jugend auszuwählen ist, ja dass eine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers eine Vorbedingung seiner wirklichen pädagogischen Leistungen ist." Lindner sagt über die Regulative, dass sie „an die Stelle der Erziehungslehre die Schulkunde, an die Stelle der Lehrkunst das Handwerk, an die Stelle der Erziehungsanstalt eine Notschule setzen, in der Seminarbildung zielbewussten Schrittes jeden Keim geistiger Selbstthätigkeit ersticken, den Lehrer und die Schule dem Kulturfortschritte entfremden." Den „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 wird in dem Vortrage nur die Bedeutung eines Kompromisses mit den Regulativen zuerkannt, wiewohl eingeräumt wird, dass sie seiner Zeit vielleicht der einzig mögliche Fortschritt waren. „Stoy fand die pädagogische Unterweisung der Seminaristen nach den „Allgemeinen Bestimmungen" durchaus unzureichend. Er verwarf die aphoristische, verkürzte und auf Begründung verzichtleistende Erziehungslehre, wie auch die Aushilfestellung der Psychologie für das Seminar und verlangte auch für die Elementarpädagogik einen Aufbau auf wissenschaftlicher Grundlage." Ferner weist der Vortrag u. a. darauf hin, dass die Herbartianer schon lange den Unterricht in einer fremden Sprache fordern, Dörpfeld auf der Konferenz für das Volksschulwesen 1871 sogar den Unterricht in zweien.

So viel zur Frage der Lehrerbildung. Mit Recht auch weist der Vortrag darauf hin, dass die Herbartische Pädagogik dem arbeitenden Lehrer

Digitized by Google

ein wohlgefügtes pädagogisches System bietet, einen sorgfältig begründeten und durchdachten Gedankenkreis. Dieser Umstand ist wohl geeignet, der Pädagogik und somit dem Lehrerstand zu grösserer Selbständigkeit zu verhelfen. „Dörpfeld hat es stets als eine gnädige Fügung Gottes angesehen, dass er schon in den ersten Amtsjahren durch Mager auf Herbart hingewiesen wurde. . . Ziller nennt er in einem Nachrufe einen Mann, bei dem Gesinnung und Streben in gleichem seltenen Masse gediegen waren, und der wie kein anderer seit Pestalozzi und Herbart von der wissenschaftlichen Seite her tief und nachhaltend befruchtend in die theoretische Entwicklung der Pädagogik eingegriffen habe."

Zuletzt wird hervorgehoben, dass die Herbartische Richtung der Pädagogik von jeher bestrebt war, Lehrer aller Schularten zu gemeinsamer Arbeit zu sammeln. Vom Vereine für wissenschaftliche Pädagogik z. B. wird gesagt: „Hier wird nie und nimmer nach dem Freibriefe der Vorbildung, oder nach den abgelegten Examen gefragt, ebensowenig ob man an einer höheren, mittleren oder niederen Schule arbeite. Es gilt einzig der Wert des Mannes, seine pädagogisch-wissenschaftliche Durchbildung, sein praktisches Können. Alle Mitglieder fühlen sich zusammengehörig als Vorkämpfer für dieselben Ideale auf demselben Boden einer geistvollen pädagogischen Wissenschaft." Sch.

II.

Meyers Kleines Konversationslexikon.

Von Meyers Kleinem Konversationslexikon erscheint jetzt die sechste „gänzlich umgearbeitete und vermehrte" Auflage. Mit dem Zusatz „gänzlich" soll wohl nur angedeutet werden, dass kein Artikel unkontrolliert in die neue Auflage herüber genommen worden ist, denn so mancher Artikel der fünften Auflage findet sich unverändert in der neuen Auflage wieder, hinzugefügt sei: unbeschadet der Zuverlässigkeit derselben. Viele Artikel aber tragen die Spuren einer peinlich gewissenhaft bessernden Hand. Der „kleine" Meyer ist auch im Kleinen treu (vergl. z. B. in Aufl. 5 und 6: Aalmolche, Aaltierchen; — Aarestrup, Abälard; Exercitium u. a.).

Der bereits vorliegende erste Band reicht bis zu dem Worte „Golther"; er zählt 883 Seiten. Bis zu diesem Worte hat die 5. Aufl. 738 Seiten. Dieses Mehr von rund 150 Seiten hat seinen Grund teils in dem etwas

Digitized by Google

weiteren, für das Auge angenehmeren Drucke, teils aber und hauptsächlich in den zahlreichen Ergänzungen und Verbesserungen, durch die Unvollständigkeiten beseitigt werden, oder dem Fortschritte der Wissenschaften entsprochen wird. Die wertvollen den entsprechenden Artikeln beigegebenen statistischen Übersichten über Europa und einzelne europäische Länder sind revidiert und vermehrt worden; auch das Kartenmaterial ist stellenweis erneuert und bereichert worden (zu „Europa" z. B. sind vier Geschichtskarten auf einer Tafel beigegeben). Dem neuen Artikel „Fluss" ist ein Verzeichnis der Flüsse und Landseen der Erde beigefügt, dem neuen Artikel „Gebirge" eine instruktive Tafel „Gebirgsbildungen" mit Text und ein Verzeichnis der Gebirge der Erde. Wie weit die statistischen Angaben über die Unterrichtsanstalten Europas auf Zuverlässigkeit Anspruch haben, vermag ich nicht zu beurteilen. Auffällig erscheinen folgende Angaben über die Volksschulen: Deutschland 56800, Frankreich 80713, Spanien 30105, Italien 57621. Dass alle Wissensgebiete möglichst gleichmässig berücksichtigt sind, das Lexikon auch ein Fremdwörterbuch ersetzt, ist wohl bekannt.

Nochmals sei betont, dass überall das Bestreben erkenntlich ist, das Zuverlässigste und Beste zu bieten. Die neue Auflage erscheint in 80 Lieferungen zu je 30 Pfennig, sie kann aber auch in 8 Halblederbänden zu je 10 Mark bezogen werden. So ist vielen die Möglichkeit der Anschaffung gegeben. Gute Dienste leistet das Buch in jedem Lehrerzimmer.

Sch.

C. Beurteilungen.

I.

Franz Achenbach, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 1. Teil: Mittelstufe. XVIII und 98 Seiten. Geheftet 1,60, gebunden 2,00 Mark. Hilchenbach, L. Wiegand. 1896.

Die Lehre vom darstellenden Unterricht hat sich von dem Dörpfeldschen Kreise aus bekanntlich dahin entwickelt, dass man denselben vielfach ansieht als das Normalverfahren „der Anschauungsvermittelung bei sinnlich nicht wahrnehmbaren Objekten", wo demnach die Auffassung durch die Sprache vermittelt werden und seitens der Schüler phantasiemässig geschehen muss. Gleichwohl ist es bisher nicht gelungen, die Verteidiger der Darbietung durch klassische Texte oder durch zusammenhängenden Vortrag des Lehrers zum Schweigen zu bringen. Man vergleiche das 18. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Seite 178

nebst Erläuterungen und A. Foltz über darstellenden Unterricht in dieser Zeitschrift und in Reins Encyklopädie. Nach Foltz am letzteren Orte können die „darzustellenden“ Objekte in zwei Gruppen zerlegt werden: Körper und Handlungen, das letztere im weitesten Sinne genommen, so dass es auch innere und äussere Vorgänge, Ereignisse aller Art mit bezeichnet. Hiernach kommt das Verfahren zur Anwendung in biblischer und profaner Geschichte, Geographie, Naturkunde und bei der Behandlung von Gedichten. Achenbach legt nun in der theoretischen Einleitung dar, dass nur auf der Oberstufe dann und wann, als Vorübung für das Lesen im späteren Leben, sogleich mit dem Gedichte selbst begonnen werden soll, im übrigen aber die vorherige gesprächsweise Gewinnung des Inhalts die Regel bilden muss. Die weitere Verarbeitung des Stoffes nach den Stufen des Denkens und Anwendens ist ihm selbstverständlich, doch führen dies seine Präparationen nicht aus.

Ob das nun wirklich die einzige Form der Gedichtsbehandlung sein muss; ob es nicht Gedichte giebt, deren Inhalt den Kindern so geläufig ist, dass sie nur die poetische Einkleidung aufzufassen haben; ob nicht die an das Ziel angeschlossene analytische Besprechung oft hinreicht, eine vollständige, deutliche und packende Auffassung beim Lesen zu verbürgen: darüber möchte ich nicht kurzer Hand urteilen. Mag man zunächst mit dieser Form, die der Verfasser praktisch erprobt nennt, Versuche machen oder das in ähnlicher Weise schon geübte Verfahren mit dem Achenbachs vergleichen. Mir scheint, es wäre besser gewesen, das Verfahren an wenigen Mustern mit eingestreuten psychologischen Erwägungen darzulegen, als 27 einzelne Behandlungen zu geben (denen unterdes noch der zweite Teil bereits nachgefolgt ist).

Wichtiger als die Abgrenzung von Gebieten, die der darstellende Unterricht ausschliesslich innehaben soll, erscheint es mir zur Zeit, darauf zu halten, dass ihm kein geeignetes Gebiet schlechthin verschlossen werde. In einer Besprechung der Achenbachschen Schrift (Die deutsche Schule, 1897, Seite 573) will E. Wilke die Anwendung des darstellenden Verfahrens wenigstens bei lyrischen Gedichten ausgeschlossen haben, gesteht aber sonst zu, dass dasselbe wie kein anderes „den Kindern den Mund öffnet“. Dagegen meint zwar P. Bergemann (Neue Bahnen, 1897, Seite 156), die am darstellenden Unterricht gerühmte Lebendigkeit der Kinder habe er auch beim mitteilenden Unterrichte beobachtet, es komme also auf die Geschicklichkeit an. Bei Gedichten, also bei Produkten der Phantasie, hält er indessen die darstellende Form für zeitweilig zulässig, einesteils weil sie Abwechselung in den Unterrichtsbetrieb bringt, andernteils weil sie den phantasievollen, produktiven Köpfen Gelegenheit giebt, den „Dichttrieb“ zu offenbaren und zu befriedigen, ohne dass „Unklarheit bezüglich des Wirklichen erzeugt wird“. Hingegen bei Auffassung von „Gegebenheiten“, in der Naturkunde, Erdkunde und Geschichte, ist der darstellende Unterricht nach Bergemann ganz ausgeschlossen.

Die für die abgewelkte Olivenfrucht (nicht aber für den weidenartigen Baum) zuzugebende Möglichkeit sinnlicher Vorführung entscheidet aber in der allgemeinen Frage nach der Lehrform nichts, und die Behauptung, dass man auch bei „fernen Naturprodukten“ „stets von der sinnlichen Anschauung ausgehen muss und auch kann“, bedarf für unsern Zweck keiner Widerlegung; der darstellende Unterricht ist ja bei Foltz und Achenbach nur für sinnlich unerreichbare, aber doch nötige Gegenstände da. Dass der Schüler bei blossem Anhören auch innerlich thätig sein muss, wird nicht geleugnet, vielmehr a. a. O. I. S. 588 von mehreren Seiten ausgeführt. Wie verhalten sich nun die beiden Arten der Thätigkeit? Darüber sagt Foltz a. a. O.: „Der darstellende Unter-

richt konstruiert das Neue aus Elementen, die dem individuellen Erfahrungs- und Umgangskreise des Zöglings angehören; er rückt das Neue in das Licht, das von Erfahrung und Umgang ausgeht. Wenn nun dieses Licht versagt: welches andere Licht bietet sich zum Ersatze dar? Schlechterdings gar keins!

Nach Bergemann soll ferner bei den „Gegebenheiten“ der Erdkunde und Geschichte der Lehrer über die nicht sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände zusammenhängend vortragen, sonst entstehe kein naturgetreues Bild, weil die Kinder falsche Vorstellungen beimischten. Wie steht es nun mit der richtigen Auffassung des der Sache völlig angemessenen Vortrags? „Die sprachliche Mitteilung rechnet darauf, dass der Hörer oder Leser die Vorstellungen schon habe, auf denen der Sinn der Rede beruht. Es gilt die Vorstellungen zu reproducieren (und in neue Verbindungen zu bringen), und das kann geschehen durch das Wort des Lehrers, dann aber auch durch eine andere, mit der direkt geweckten irgendwie verknüpften Vorstellung des Kindes. Auf die erste Reproduktionsweise zählt die Erzählung und Schilderung (bei welcher der Schüler die Vorstellungen, aus denen das Neue sich auferbaut, aus seinem Innern hergiebt, ohne zu sprechen); die zweite bildet die Voraussetzung des entwickelnd darstellenden Unterrichts. Wo jene möglich ist, kann auch diese stattfinden.“ Foltz in Reins Encyklopädie I. Seite 588. Will Bergemann hierzu Gegenteiliges behaupten, so kann er bloss sagen, wenn das Kind die Vorstellungen, die es aus seinem Innern dem Vortrage des Lehrers entgegenbringen muss, auch ausspricht und es diesem ermöglicht, das Zuströmen zu kontrollieren, so — ist das der getreuen Auffassung des Wirklichen schädlich. Und wirklich sagt er in Hinsicht auf darstellenden Geschichtsunterricht: „Das heisst die Schüler zu dem Wirklichen abgekehrten, um die Wirklichkeit sich nicht kümmernden Phantasten machen, sie zum Raten und Phantasieren absichtlich anleiten. . . Auf diese Weise gewinnen sie nicht Einblick in das geschichtliche Geschehen mit seiner strengen Folgerichtigkeit, in den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes, sondern sie erhalten ein Zerrbild der Geschichte, das die Züge ihres unreifen Denkens, ihrer ungeschulten, willkürlichen Phantasie trägt.“ Das kann nun ohne Zweifel der Fall sein, wir wollen aber hier nur von gelungener Entwickelung reden, wie Bergemann seinerseits nur guten Vortrag im Auge hat. Allein nach dem Obigen würde der Schüler, wenn sein Denken wirklich so unreif ist, auch durch den zusammenhängenden Vortrag die strenge Folgerichtigkeit des „geschichtlichen Geschehens“ nicht einsehen, sondern nur etwas ihm Unfassbares wohl oder übel — sich merken müssen. Um es kurz zu fassen: die positive, gegebene Natur der Unterrichtsobjekte an sich verlangt schlechthin weder den Vortrag noch die Entwickelung, sondern nur, dass in jedem Falle eine Prüfung der Auffassung stattfinde, damit man nicht ins Ungewisse baue. Diese Prüfung wird gerade bei den unreifsten Schülern, sollte man meinen, am sorgfältigsten und häufigsten stattfinden müssen, und die ganze Frage läuft meines Erachtens schliesslich darauf hinaus, wie gross im konkreten Falle die „kleinsten Glieder“, wie Herbart sagt, sein dürfen. Der darstellenden Entwickelung aber hat Bergemann durch die Beschränkung auf Poesien erst die Natur einer Anleitung zum Raten aufgepresst, aus der dann ihre Unbrauchbarkeit für natürliche und historische „Gegebenheiten“ bewiesen wird.

In einer historischen Bemerkung sagt Bergemann noch, das entwickelnd darstellende Verfahren sei nicht neu, sondern nach Platons Dialogen bereits von Sokrates geübt worden. Dagegen führt er aber wieder selbst aus, dass jene, Platon und Sokrates, nicht erst überhaupt das Vorstellen bilden,

Digitized by Google

sondern es bloss umbilden wollten, und dass der Gegenstand ihrer Lehrthätigkeit nicht Geschehnisse, Thatsachen und Natur- oder Kunstprodukte, kurz nicht Gegebenheiten, sondern philosophische Probleme waren (!). Auch den tiefer liegenden Unterschied zwischen diesen Alten und den heutigen Anhängern des Entwickelns hebt Bergemann, wie wenn das seine Behauptung stützte, ausdrücklich hervor. In Wirklichkeit handelt es sich um zwei entgegengesetzte Prinzipien: dort bezweckt man die Entbindung geistigen Inhalts, der der Annahme nach schon vor aller Erfahrung im heutigen Sinne im Geiste war; hier will man sinnlicherfahrungsmässig entstandene Vorstellungen benutzen, um anderes vorstellig zu machen. Die alten Muster lassen sich daher gegenwärtig nur in sehr bedingter Weise als Vorbilder benutzen.

Fr. Franke.

II.

Alttestamentliches Lesebuch. Für den Schulgebrauch bearbeitet von **Dr. H. Meltzer.** Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1898. 80 Pfennig.

Nachdem die Eisenacher deutsch-evangelische Kirchenkonferenz vom 9. bis 15. Juni 1898 dem von Geh. Kirchenrat Dr. Nicolai gestellten, von Abt Dr. Uhlhorn modifizierten Antrage zugestimmt hat, dass die Herstellung eines biblischen Lesebuchs auf das alte Testament zu beschränken, das neue Testament aber unverkürzt in der Hand der Schüler zu belassen sei (Chronik der Christlichen Welt, 1898 Nr. 30), ist H. Meltzer an die Bearbeitung des vorliegenden alttestamentlichen Lesebuchs gegangen. Es unterscheidet sich von den alttestamentlichen Teilen der herkömmlichen „Biblischen Geschichten“ in drei Punkten: 1. in der Stoffauswahl, 2. damit zusammenhängend in der Hereinziehung des Prophetismus als der „klassischen Periode der israelitischen Religionsgeschichte“ (Vorwort), 3. in der Textgestaltung. Was das erste betrifft, so wird auffallen, dass mit den Abrahamsgeschichten eingesetzt wird, wie es schon Friedrich Köstlin in seinem „Leitfaden zum Unterricht im alten Testament für höhere Schulen“ empfiehlt. Die Schöpfungsgeschichte bringt Meltzer am Ende im Anschluss an Ps. 8 und 103. Damit ist sie in das rechte Licht gerückt. „Wie sich ein frommer Israelit die Schöpfung der Welt dachte,“ lautet die Überschrift in den von demselben Verfasser ausgearbeiteten Präparationen. Damit ist jede Behandlung ausgeschlossen, die in Gen. 1 ein Stück Geschichtsquelle sieht, — es ist gleich, ob man dabei auf dem Boden des orthodoxen Inspirationsdogmas steht oder der Vermittelungstheologie angehört, die immer wieder versucht, diesen Mythus in Einklang zu bringen mit der Vernunft und den Ergebnissen der Naturwissenschaften. Es herrscht gegenwärtig in pädagogischen Kreisen grosse Übereinstimmung darüber, dass diese Methode der Behandlung der Schöpfungsgeschichte höchst gefährlich ist. Alle Angriffe auf das Christentum setzen hier ein — vergleiche die Bibel in der Westentasche. „Die Niederreissung des naiven Kinderglaubens an die Erschaffung aller Dinge in sechs auf einander folgenden Tagewerken bringt die erste grosse Erschütterung des Autoritätsglaubens überhaupt mit sich; die erste Wirkung der Berührung mit der „Wissenschaft“ ist, dass man sich von der Schule, der Kirche und der Bibel mit der Empfindung trennt, man sei betrogen worden. Und in dem allgemeinen Misstrauen wird dann mit der Bibel vielfach, man wird sagen müssen: in der Regel, auch die Religion und mit der Religion wohl nicht selten auch die Moral als überlebter Aberglaube weggeworfen“ (Paulsen in der „Christlichen Welt“, 1898 Sp. 564). Es ist nur eine Behandlung der Schöpfungsgeschichte, der Urgeschichten überhaupt, möglich: dass man sie den Kindern erzählt

in ihrer ganzen urwüchsigen Naivität, ohne künstliche Ausgleiche und mehr oder weniger forcierte Vermittelungen, ohne etwa sich erhebende Bedenken und Fragen im Voraus zu berücksichtigen, zugleich aber so erzählt und dann sorglich so durchspricht, dass der Hauptaccent auf die religiös-sittlichen Gedanken fällt, die aus ihnen hervorschimmern. Auf den religiös-sittlichen Gehalt allein kommt es an, nicht auf die Einkleidung, auf die Offenbarungsgedanken über Gott, Welt, Mensch und Sünde, nicht auf die mythologischen Grundstoffe, in die sie hineingearbeitet sind. Und solch wertvoller Gehalt fehlt doch auch nicht in den übrigen Urgeschichten. Darum kann sich Referent nicht mit der gänzlichen Weglassung derselben einverstanden erklären. Wie sich die Versuchung ans Menschenherz heranschleicht, und was die Sünde für Folgen hat: Scham, Furcht, Melancholie — das ist in ergreifendster Weise in der Geschichte vom Sündenfall und von Kain und Abel geschildert. Dass sie zu schwer wären, kann Referent auch nicht zugestehen. Jedenfalls sind sie nicht schwerer als viele der prophetischen Stellen, die Meltzer seinem Lesebuche einverleibt hat.

Im einzelnen vermisse ich z. B. Jakobs Traum von der Himmelsleiter. Schon ästhetisch betrachtet, eine der Perlen der alttestamentlichen Geschichtserzählung. Aber davon abgesehen, — es erscheint mir bei Weglassung dieser Geschichte unmöglich, einen verständlichen Entwickelungsgang Jakobs aufzuzeichnen. Erst der infame Betrüger, der sogar die Frechheit hat, den heiligen Gott in sein Lügengewebe hereinzuziehen („Der Herr, dein Gott, bescherte mir's"), und dann der Mann, der so fromm und demütig spricht: Ich bin zu gering aller Barmherzigkeit und aller Treue . . . Jener Traum giebt die schönste Vermittelung. Von Gewissensbissen und Furcht vor der ungewissen Zukunft im fernen, fremden Lande gequält, schläft Jakob endlich ein in der öden, stummen Wüste. Da zeigt ihm der gütige Gott in diesem Traumgesicht, dass er in aller Not einen Zugang zu ihm im Gebete haben soll, und wunderbar getröstet und innerlich erneut, greift Jakob bei Sonnenaufgang wieder zum Wanderstab. — Ferner vermisse ich ungern die Geschichten von Simson — nie wieder ist jene Strohfeuer-Begeisterung, die rasch verrauschende Hurrastimmung, sind die verderblichen Folgen des Sichgehenlassens besser geschildert worden; — vor allem aber die von Hiob — das hier behandelte Problem, wie angesichts der wilden Unbegreiflichkeiten und in die Augen springenden Ungerechtigkeiten des Lebens der Glaube an einen allmächtigen und gerechten Gott bestehen kann, packt doch auch schon die Kinder: sollen unsere Kinder nie von diesem Buche etwas hören, das „wie Dantes göttliche Komödie und Goethes Faust der Weltlitteratur angehört"?! Dagegen erscheint mir z. B. durchaus entbehrlich die Geschichte von der Austreibung Hagars und Ismaels. Meltzer will sie verwerten als Illustration zu den Erklärungsworten des sechsten Gebots: Ein jeder soll sein Gemahl lieben und ehren. Auch, wenn die Frau einen solch abscheulichen, aus Neid, Eifersucht und grausamem Egoismus geborenen Wunsch äussert?! — Ferner, was soll man mit der Geschichte (Seite 10) anfangen, in der erzählt wird, wie die Sodomiten in der Nacht von Lot die Auslieferung der von ihm beherbergten Engel fordern? Wer das Stück im Urtext gelesen hat, weiss, um was für ein scheussliches Gelüste es sich da handelt. — Ein rein wissenschaftliches, nicht pädagogisches Prinzip hat Meltzer geleitet bei der Auswahl der Saul- und Davidsgeschichten, sofern er die der ältesten Quellenschicht angehörigen Stücke herausgelöst und zusammengestellt hat. Dadurch ist der Wegfall der Goliathgeschichte bedingt. Ja, sollen denn aber die Kinder nie etwas von dem ungeschlachten, hochmütigen Philister hören, dem der flinke Hirtenknabe, die erprobte

Digitized by Google

Schleuder in der Hand, im Vertrauen auf Gottes Beistand entgegentritt, ohne mit der Wimper zu zucken? Diese prachtvolle Gegenüberstellung von Hochmut und Demut, von Selbstvertrauen und Gottvertrauen! – Freilich werden wir für die ausgelassenen Geschichten reichlich entschädigt durch neu aufgenommene. Aber, wenn Meltzer nun einmal den quellenkritischen Massstab anlegt, wie kann er in demselben Abschnitt Ps. 2 und 110 David, Ps. 45 und 72 Salomo in den Mund legen? Da haben wir auf einmal wieder den ganz unhistorischen „frommen Sänger" David! Noch bedenklicher erscheint allerdings (Seite 62) die Verbindung von Stellen aus dem sogenannten Segen Mosis (Deut. 33, 2. 3. 29), der aus der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts stammt, und dem 90. Psalm, der in die letzten Jahre des babylonischen Exils fallen dürfte.

Was den zweiten Punkt betrifft, die Hereinziehung des Prophetismus, so bedeutet das vorliegende Buch einen ausserordentlichen Fortschritt. Über die unbedingte Notwendigkeit dieser Stoffvermehrung habe ich mich schon in der Recension der „Präparationen" geäussert.[1]) Hier sei nur noch der Wunsch beigefügt, dass bei einer neuen Auflage noch mehr Psalmen (z. B. 19. 23. 24b. 32. 103. 121. 127a und b. 128. 130. 133) aufgenommen werden möchten.

Endlich die Textgestaltung. Verfasser sagt im Vorwort, sein Lesebuch wolle „den Bedürfnissen der Zeit insofern entgegenkommen, als es, wo nötig, die Sprache Luthers dem höher stehenden Urtext opfert und in der uns geläufigen Weise redet". Er hätte hinzufügen sollen, dass er bei Modernisierung des Textes (mit Ausnahme des prophetischen Teils durchaus, soweit ich sehe) die Kautzschsche Übersetzung zu Grunde legt. Ob das richtig ist, lässt sich bezweifeln. Die Kautzschsche Übersetzung ist kein Schulbuch, auch kein Gemeindebuch (vergleiche Zange, Der evangelische Religionsunterricht, Seite 183). An vielen Stellen war es nicht „nötig", vom Luthertexte abzugehen. An einigen Stellen ist der Kautzschsche Text für Schulkinder schwerer verständlich als der Luthersche, z. B. Gen. 42, 9 Meltzer noch Kautzsch: wo das Land eine schwache Stelle hat, Luther: wo das Land offen steht, — an einigen geradezu unverständlich, z. B. Gen. 40, 10 (Kämme). Mitunter kombiniert Meltzer nicht gerade glücklich den Lutherschen und Kautzschschen Text, z. B. Gen. 22, 9 Luther: (Abraham legte Isaak) oben auf das Holz, Kautzsch: oben über die Scheite, Meltzer: oben über auf das Holz. Mit vollem Recht setzt dagegen Meltzer z. B. Gen. 37, 25 statt Grube (Luther) Totenreich (Kautzsch: Unterwelt) ein. An anderen Stellen wieder vermisst man eine leise Korrektur des Luthertextes. Z. B. ist Gen. 41, 43 aus Luther beibehalten: Der Pharao liess Joseph auf seinem zweiten Wagen fahren. Die Kinder müssen daraus folgern, dass der Pharao nur zwei Wagen besass. Kautzsch übersetzt: Auf dem Staatswagen, der im Range dem Seinigen folgte. Am einfachsten wäre die kleine Änderung: Auf seinem zweitbesten Wagen. Ein unbedeutender grammatischer Lapsus ist Seite 42 passiert: Ein hebräisches Weib bekam ein Söhnlein, und als sie sah, dass er stattlich war, verbarg sie ihn. . . Doch es wäre unbillig, Ausstellungen zu häufen, wo man der Textgestaltung im Grossen und Ganzen grösste Anerkennung spenden muss. Die Geschichten sind klar und durchsichtig, lesen sich gut und prägen sich schnell und leicht ein.

Mit grossem Geschick sind die unter den einzelnen Geschichten stehenden Katechismusstellen, Sprüche und Liederverse ausgewählt. Wie prächtig passt z. B. unter die Geschichte vom Auszug aus Ägypten und Pharaos Verstockung der Lutherversi: Und ob gleich alle Teufel hier wollten widersteh'n . . .

[1]) Kann erst im nächsten Hefte erscheinen. D. R.

Digitized by Google

Man vergleiche z. B. die mitunter geradezu komischen Sprüche und Verse in den Biblischen Geschichten von H. Wendel; mir liegt die 224. (sic! Stereotyp-) Auflage (1896) vor. Unter der Simsongeschichte steht als Finalthema: Er hat nicht Lust an der Stärke des Rosses, noch Gefallen an jemandes Beinen. Unter der Absalomgeschichte der schöne Vers:

Augen, die der Eltern spotten,
Pflegt der Rabe auszurotten
Am Bach, wo ihr Körper liegt;
Herzen, die der Treu' vergessen,
Muss der junge Adler fressen,
Der ihr Fleisch zum Raube kriegt.

Unter dem Stück „Christi Begräbnis“:

Du springst in's Todes Rachen,
Mich frei und los zu machen
Von solchem Ungeheu'r;
Mein Sterben nimmst du Abe,
Vergräbst es in dem Grabe.
O, unerhörtes Liebesfeu'r!

Doch genug! Das Schlussurteil darf wohl so formuliert werden, dass das Meltzersche Lesebuch zwar kein einwandfreies Meisterwerk, aber eine aus gründlichen Studien und reiflichen Überlegungen heraus entstandene, treue, tüchtige Arbeit ist, die einen wesentlichen Fortschritt über die bereits vorliegenden „Biblischen Geschichten“ bedeutet.

Zwickau.

Lic. Dr. Otto Clemen.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Der Wille.

Von Robert Schellwien.

(Fortsetzung.)

Das Individuum — und das mit Recht — ist Anfang und Ende von Stirners Denken. Das Individuum: das kann freilich nur da sein durch den Individualwillen, aber denken und handeln kann es nur, indem es, die Bestimmtheit des Individualwillens verneinend, sich zur absoluten Selbstbestimmung, zum Allwillen, erhebt.

Diese Verneinung des Individualwillens in der Bestimmtheit ist eine Bejahung seiner in der höheren Potenz der absoluten Selbstbestimmung, ist Ineinssetzung des Individualwillens und Allwillens. Aber die Verneinung ist immer früher im Bewusstsein als die Bejahung, der Gegensatz früher als seine Aufhebung, der Allwille, und was aus ihm folgt, wird als ein Anderes, Höheres, Gebietendes dem Individualwillen gegenüberstellt, er stellt sich selbst ihm so gegenüber.

Daraus fliesst beständig statt Erhebung, die nur aus der Aufhebung des Gegensatzes hervorgehen kann, Verkümmerung des Individualwillens, und gegen diese Verkümmerung kämpft Stirner mit aller Kraft und mit vollem Recht, wenn er auch irrig das Heil statt in der Ineinssetzung des Individualwillens und Allwillens in der Verneinung des letzteren erblickt.

Eine dieser Verkümmerungen des individuellen Menschen besteht in dem Verhältnis, das man ihm zu seinem Begriff giebt. Die Begriffe sind die allerdings im schöpferischen Allwillen begründeten und daher auch von dem nachschöpferischen menschlichen Allwillen erkannten Allgemeincharaktere der Einzelwesen, nach denen sie mit anderen Einzelwesen desselben Allgemeincharakters übereinstimmen

Digitized by Google

und von anderen, die nicht denselben Allgemeincharakter haben, sich unterscheiden. Aber diese Allgemeincharaktere drücken das Wesen der Einzelnen nur einerseits aus, andererseits sind dieselben „Individuen“, unvergleichlich, nur sich selbst gleich, schlechthin einzig.[1]) Wenn nun der Begriff als das wahre Wesen des Menschen gefasst und das Individuum nur als ein gleichgültiges Exemplar der Gattung betrachtet wird, so ist dies eine der schlimmsten Verkümmerungen des individuellen Willens. So geschah es von dem humanen Liberalismus Bruno Bauers, der „den Menschen“, den Begriff, als Ideal aufstellt, das im Einzelnen und im „freien Staate“ verwirklicht werden soll, und verlangt, dass in der menschlichen Gesellschaft nichts Anerkennung finde, was einer oder der andere Besonderes hat, nichts Wert habe, was den Charakter des „Privaten“ trägt.

Gegen solche Aufsaugung des wirklichen lebendigen Menschen durch den Begriff, die übrigens nicht nur im humanen Liberalismus, sondern mehr oder weniger in den verschiedensten menschlichen Verhältnissen ihre verhängnisvolle Rolle spielt, wendet sich Stirner energisch und betont das volle, warme, individuelle Leben, wie in den schönen Worten:

„Der Philantropismus, die Menschenfreundlichkeit wird gewöhnlich so missverstanden, als sei sie eine Liebe zu den Menschen, zu jedem Einzelnen, während sie nichts als eine Liebe des Menschen, des unwirklichen Begriffs, des Spuks ist.“

„Ich liebe die Menschen auch, nicht bloss einzelne, sondern jeden. Aber ich liebe sie mit dem Bewusstsein des Egoismus. Ich liebe sie, weil die Liebe Mich glücklich macht, Ich liebe, weil Mir das Lieben natürlich ist, weil Mir's gefällt. Ich kenne kein „Gebot der Liebe“. Ich habe Mitgefühl mit jedem fühlenden Wesen, und ihre Qual quält, ihre Erquickung erquickt auch Mich: töten kann ich sie, martern nicht.“

„Wer aber voll heiliger (religiöser, sittlicher, humaner) Liebe ist, der liebt nur den Spuck, den „wahren Menschen“, und verfolgt mit dumpfer Unbarmherzigkeit den einzelnen, den wirklichen Menschen, unter dem phlegmatischen Rechtstitel des Verfahrens gegen „den Unmenschen“. Das ist der Sinn der berühmten Liebeserscheinung, die man Gerechtigkeit nennt. Der peinlich Angeklagte hat keine Schonung zu erwarten, und niemand deckt freundlich eine Hülle über seine unglückliche Blösse.“

„Ihr liebt den Menschen, darum peinigt ihr den einzelnen Menschen, den Egoisten; eure Menschenliebe ist Menschenquälerei.“

Es ist wahr: Ich, der einzelne, leibhaftige Mensch, das bestimmte Individuum, weiss und will Mich als ein schlechthin einziges Wesen, Ich kann nichts wissen und wollen, ohne dies zu wissen und

---

[1]) Vergleiche mein Werk „Philosophie und Leben“ (Leipzig, Alfred Janssen), Seite 56 und folgende: „Der logische Geist“.

Digitized by Google

zu wollen; all mein Denken und Wollen ist Meine individuelle Funktion, Mein individuelles Leben.

Ich kann also vom Absoluten nichts wissen, ausser insofern Ich, das Individuum, Mich selbst als das Absolute weiss und will; als ein Anderes, Nicht-Individuelles, kann mir das Absolute nicht offenbar werden, weder ausser mir noch in mir; wenn es so gedacht wird, ist es nur Trug und Wahn.

Aber Ich, das Individuum weiss Mich in der That als das Absolute vermöge der beständig geübten Kraft, durch Aufhebung meiner Bestimmtheit als schlechthin selbstbestimmender Wille, der eben das Absolute ist, da zu sein und Mich und die Welt als die lebendige Einheit des Allwillens und Individualwillens — getrennt von einander, ist keiner von beiden verständlich — zu erkennen, und diese Erkenntnis handelnd zu bethätigen.

Stirner erkennt sehr wohl, dass Ich Wille zum absoluten Selbstsein bin und der Wille absolut ist. Er drückt dies auf die entschiedenste Weise aus: „Für mich hat die arme Sprache kein Wort, und „das Wort", der Logos, ist für Mich ein blosses Wort. Ich bin der Unsagbare. Man sagt von Gott: „Namen nennen Dich nicht. Das gilt von Mir; kein Begriff drückt Mich aus, nichts, was man als mein Wesen ausgiebt, erschöpft Mich; es sind nur Namen. Gleichfalls sagt man von Gott, er sei vollkommen und habe keinen Beruf, nach Vollkommenheit zu streben. Auch dies gilt von Mir. Wir sind nicht, wie die Religion sagt, allzumal Sünder, wir sind allzumal vollkommen, denn wir sind in jedem Augenblick alles, was wir sein können; mehr können wir nicht, mehr brauchen wir nicht zu sein. So wenig, wie über Mir, habe Ich neben Mir etwas, was Mich bindet und mir Pflichten auferlegt, Ich bin nicht „ein Ich" neben anderen Ichen, sondern das alleinige Ich. Ich bin einzig."

Deutlicher kann das Individuum als Absolutes nicht anerkannt werden, und, wenn an anderer Stelle gesagt ist, dass Ich der Schöpfer Meiner selbst, in jedem Augenblick Schöpfer und Geschöpf in Einem bin, so folgt, dass der Mensch das Absolute ist, dass sich selbst zu einem Individuum schöpferisch bestimmt. Dagegen ist auch nichts zu sagen, aber das Absolute ist nicht nur der immanente Grund eines, sondern eines jeden Individuums und damit zugleich Allbejahung des Lebens, in dem der schöpferische Allwille beständig Individualleben und Allleben, Vielheit und Universum, in Einem ist.

Dieser schöpferische Allwille, das Sein, wird im menschlichen Willen offenbar, nicht freilich in seiner göttlichen Ursprünglichkeit, aber in der nachschöpferischen Thätigkeit des Menschen, die durchaus individuell, Bethätigung seines eignen absoluten Wesens ist.

So hat Stirner den Willen nicht erkannt, aber er hat ihn erkannt als absolutes Selbstsein und schöpferischen Grund, der sich rein aus sich bestimmt.

Stirner und Nietzsche stimmen darin überein, dass sie den Allwillen und Alles, was aus ihm folgt: weltschöpferisches Denken, Moral und Recht durchaus verneinen. Weiter aber reicht die Übereinstimmung nicht, und die offenbare Differenz zwischen beiden liegt wesentlich in der Auffassung des Willens. Bei Nietzsche ist der Wille ein beständig Werdendes, er geht fortwährend hervor aus dem, was er nicht ist, er ruht nicht in sich selbst, und, ob er gleich als Lebensgrundmacht gedacht wird, bleibt er doch stets ein Relatives, das Macht über anderes anstrebt und sich von anderen mit dem Pathos der Distanz entfernt, er ist in einer ewigen krampfhaften Bewegung, über sich selbst hinauszugehen, und kann es doch selbst nicht machen, sondern muss abwarten, was er in der nach Darwinischer Weise gedachten Entwickelung wird. Ganz anders bei Stirner: da ist der Wille absolut und bewegt sich aus sich selbst; er ist in jedem Augenblicke Herr seiner selbst und aller seiner Bestimmungen, und, obgleich alle seine Bestimmungen nur Bejahungen eines einzelnen Individuums sind, so verlangt er doch auch nichts mehr; er will nichts werden, denn er ist schon, was er sein kann, und am wenigsten will er aus etwas anderem hervorgehen und in etwas anderes (den Übermenschen) übergehen.

Stirners Auffassung steht dem Wesen des Willens, ich meine, des Willens, den wir kennen, unseres eigenen Willens, entschieden näher. Dieser Wille ist seiner selbst als des absolut Bestimmenden gewiss, und er kann sich immer nur als Grund, niemals als Begründetes denken. Wenn man vom Willen als etwas, wovon anderes der Grund ist, spricht, so spricht man von etwas, das wer weiss was, aber nicht Wille ist.

Stirner würde die Sucht zum Herrsein über anderes, das Besserseinwollen als andere, das Pathos der Distanz, die Verachtung der Masse, entschieden perhorresciert und die Züchtung des Übermenschen sehr ironisch behandelt haben.

Jedenfalls führt Stirners Wille eher, als Nietzsches Wille, zur wahren Selbsterkenntnis des Willens.

Bei Stirner steht allerdings der absolut sich selbst bestimmende Wille mit dem für absolut erklärten Individualwillen in ungelöstem und unlösbarem Widerspruch, aber er lebt doch noch. In Nietzsche aber ist diese Leuchte der Vernunft völlig erloschen, und damit zwar der Widerspruch beseitigt, aber auch die Selbstentfremdung des Willens vollständig geworden, der Wille ist gar nicht mehr bei sich selbst, sondern irrt ratlos und verzweifelt in der Fremde umher. Es ist ergreifend, zu sehen, wie er dennoch in Nietzsche sein unendliches Wesen behauptet, nicht als lichtspendende versöhnende Allbejahung des Lebens, sondern als eine rastlose Leidenschaft, aus der Selbstentfremdung zu sich zu kommen. Es ist eine tiefkranke, von edler Leidenschaft bewegte, stolze Seele, die zu uns spricht, in

Digitized by Google

Worten spricht, denen meisterhafte Handhabung der Form einen eigentümlichen Zauber verleiht.

Aber die Kleinen, die seine von ihm selbst nicht gewollte Gefolgschaft bilden, die in ihrer kümmerlichen Mundart auch wie Nietzsche reden wollen und auf der Flöte des Meisters, die sie blasen, nur Misstöne hervorbringen, — sind kein erfreulicher Anblick. Übermenschen wollen sie sein oder doch werden: ja, wenn sie nur erst wüssten, was — der Mensch ist!

2. Der Wille als Erziehungsprinzip.

Für die Pädagogik als Wissenschaft wird wesentlichster Gegenstand sein müssen die dem Menschen innewohnende Kraft, in einer fortschreitenden Weise sein Wesen zu bethätigen, sein positives Vermögen zum Leben und Wirken auszuüben. Denn einen Menschen erziehen oder bilden, wird nichts anderes bedeuten können, als das Wachstum dieser Kraft in ihm zu leiten und zu fördern; dazu muss man aber diese Kraft und ihre Bethätigungsweise, sowie die Hindernisse, durch deren Überwindung sie fortschreitet, kennen, und ohne diese Kenntnis kann die Pädagogik keine Wissenschaft sein.

Auf das Vorhandensein einer solchen Kraft im Menschen wird der Pädagoge schon rechnen müssen, wo es sich um blosse Anlernung einer Fertigkeit durch Übung handelt, z. B. den Gebrauch einer Sprache, es sei die Muttersprache oder eine fremde. Denn dabei vollziehen sich zwar die einzelnen Akte des Unterrichts, die nach der Vorschrift des Lehrers vom Schüler ausgeführten Übungen, durchaus in vorübergehenden Zeitmomenten; wenn es aber in dem Schüler nicht ein Dauerndes, ein Ansich, gäbe, welches das nach Vorschrift Geübte behielte, um es weiterhin in jedem Zeitmomente auch ohne Vorschrift wiederholen zu können, so würde die Anlernung der erstrebten Fertigkeit völlig unmöglich und der Zweck des in Zeitmomenten sich verflüchtigenden Unterrichts gänzlich verfehlt sein.

Die Pädagogik aber wird in der Anlernung einzelner Fertigkeiten, die mit der Dressur eines Jagdhundes in gleicher Höhe steht, ebensowenig, wie in einem Exerzier-Reglement, eine Erfüllung ihrer wesentlichen Aufgabe erblicken können. Ihr Ziel ist ein höheres: die möglichste Ausbildung des Zöglings zu dem Leben und Wirken, zu dem seine Individualität und das Wesen des Menschen überhaupt ihn befähigt. Dieses Ziel kann nur erreicht, ja überhaupt verfolgt werden unter der Voraussetzung, dass in jedem Menschen eine rein aus sich selbst entspringende und fortschreitende Kraft lebt, die zwar in jedem individuell determiniert, in allen aber die wesentlich gleiche, allgemeine und absolute ist. Ohne diese Voraussetzung würde weder der Lehrer den Schüler, noch der Schüler den Lehrer verstehen können, und die Erziehung würde unmöglich sein, weil das, worauf

Digitized by Google

der Fortgang der Bildung beruht, unbekannt oder von unberechenbaren Zufälligkeiten abhängig wäre.

Es folgt hieraus, dass in einer Weltordnung, in der es eine eigene freie Kraft des Fortschreitens rein aus sich heraus garnicht giebt, sondern alle Entwicklung immer zuerst auf einem unberechenbaren Accidens und weiterhin auf natürlicher oder künstlicher Züchtung beruht, für die Pädagogik als Wissenschaft keine Stelle ist.

So aber ist es in der Darwinistischen Weltordnung, sowohl der sogenannten naturwissenschaftlichen, als der spekulativen von Nietzsche, der zwar die Züchtung des Übermenschen angeordnet, aber leider die Methode dazu nicht angegeben hat.

Für die Pädagogik, die sich selbst versteht, ergiebt sich hieraus der Grundsatz, dass sie solidarisch mit der Freiheit und einer auf Freiheit beruhenden Weltordnung ist. Wenn es keine Freiheit giebt, giebt es auch keine Pädagogik, sondern nur Dressur und Züchtung. Die Pädagogik, die dies nicht erkennt, kann keine wahre Pädagogik sein, sie kann die innere selbstthätige Kraft, aus der alle Entwickelung hervorgeht, den Willen, nicht wecken und fördern, sie kann ihm nur Stoff zuführen, sie kann ihn nur in irgend welcher Objektivität, irgend einer geschichtlichen, religiösen, politischen, sozialen Dogmatik festbannen, sie kann nur seine Unfreiheit in irgend einer Art befestigen, sie kann nur beschränkt, stabil oder reaktionär sein; die wahre Pädagogik aber, die vom Geiste der Freiheit erfüllt ist, wird durch ihren Erfolg, durch die Heranbildung von Zöglingen gleichen Geistes, durch die wirksame Aufhebung von Unfreiheit zur Freiheit, ihre Wahrheit und reale Macht darthun können.

Nichts ist dem Menschen bekannter, als der Wille, und Nichts ist ihm schwerer begreiflich; Nichts ist ihm gewisser, und Nichts wird stärker in Zweifel gezogen.

Es ist der Wille selbst, der dies verursacht, indem er beständig den Menschen in Widerspruch mit sich selbst setzt und ihm fortwährend das Problem stellt, diesen Widerspruch aufzuheben.

Ich bin in jedem Augenblicke für mich selbst da: einerseits als ein Einzelwesen in allen meinen Empfindungen und Wahrnehmungen durch äussere Kausalität bestimmt; andererseits als schlechthin selbstbestimmend, als Wille. In der Bewegung des ewig fliessenden menschlichen Lebens sind diese Gegensätze die immer wiederkehrenden Pole, die in jedem Augenblicke das Problem ihrer Ineinssetzung erneuern. Thatsächlich besteht hierüber für den Menschen kein Zweifel: seine Freiheit in der Selbstbestimmung als Wille ist ihm ebenso gewiss, als seine Unfreiheit in der Bestimmtheit durch die natürliche Kausalität; und da es auch klar ist, dass dieser Widerspruch nur dadurch verschwinden kann, dass eine seiner beiden Seiten die andere erklärt, d. h. sich als ihre Ursache erweist, so begreift es sich, dass das Erkenntnisstreben der Menschheit von jeher zwei verschiedene Richtungen verfolgt hat, von denen die eine die Natur,

die andere den Willen für die absolute Kausalität erklärt und danach ihre Weltanschauung gestaltet. Von diesen muss nun die naturalistische Weltanschauung notwendig daran scheitern, dass sie den Willen unmöglich erklären kann, denn ihre Kausalität erschöpft sich in der aktuellen Beziehung von Ding zu Ding, und jede ihrer Wirkungen kann wiederum nur in einem solchen relativen Verhältnisse von Einzelwesen zu andern Einzelwesen bestehen, sie kann also unmöglich den Willen erzeugen, der zu seinen Hervorbringungen keines andern Dinges bedarf, sondern absolut sich aus sich selbst bewegt und bestimmt, der überhaupt nicht begründet werden, sondern nur als Grund da sein kann. Andererseits steht die vom Willen ausgehende Weltanschauung vor einer anscheinend unüberwindlichen Schwierigkeit, vor der nämlich, dass sie die Natur, die sie erklären und aus dem Willen ableiten soll, immer bereits dem Willen voraussetzen muss. Allein diese Schwierigkeit verschwindet, wenn sich ergiebt, dass der Wille des Menschen allerdings sein endliches unbewusstes und unfreies Dasein in der Natur in jedem Augenblicke voraussetzen und sich diesem entgegensetzen muss, dass er aber auch sich selbst kund wird als die der Natur urschöpferisch voranstehende Lebensgrundmacht, die nur in ihm, dem Menschen, sich erst als Zweites nachschöpferisch offenbart.

Es ist das Wesen des Menschen, dass er durchaus der natürlichen Kausalität als ein Ding unter Dingen unterworfen und als solches unbewusst und unfrei ist, aber andererseits die beständig geübte Kraft hat, aus seiner Veräusserlichung und Vereinzelung in der Natur in sich zu gehen und als absolutes Ansich seine Unwissenheit in Wissen und seine Unfreiheit in Freiheit umzusetzen. Diese Kraft ist der Wille, und aus der freien Regung desselben entspringt für den Menschen alle Erkenntnis und alle Selbstbestimmung in der Wirklichkeit, durch nachschöpferische Erhebung des ewigen Lebensgrundes aus seiner Verneinung in der Natur, in jedem Augenblicke von neuem und in einer alle diese Momente verknüpfenden unendlich fortschreitenden Bewegung.

Aus dieser Erkenntnis ergiebt sich, dass Erziehung nur sein kann Förderung des Willens in Überwindung seiner Negativität, aus der er beständig hervorgeht, und dies wird nun für die Erkenntnis sowohl als das Thun näher zu begründen sein.

3. Der Wille zur Erkenntnis.

Für den Unterricht und die Methode des Unterrichts muss die erste Frage sein: Wie entsteht und wächst Erkenntnis im Menschen? Und das ist zugleich die fundamentale Frage aller Philosophie.

Die Beantwortung der Frage ist nur von der Erkenntnis selbst zu erwarten, denn sie hat keine Voraussetzung, an die sie anknüpfen könnte, sie ist selbst die schlechthin erste Voraussetzung; was nicht

Digitized by Google

durch das Wissen uns vermittelt wird, ist überhaupt nicht für uns da.

Die Erkenntnis aber ist nichts anderes als der Mensch, insofern er erkennt. Die Beantwortung der Frage kann also nur von dem Menschen erteilt werden, der in seinem Erkenntnisleben für sich selbst da ist, von sich weiss. Diese Selbsterkenntnis des Menschen ist nun nach ihren verschiedenen Seiten und Momenten darzustellen.

Die Erfahrung und der Wille.

Dass die Erfahrung, die stete Grundlage all' unserer Erkenntnis, ein Wissen ist, d. h. eine Funktion von Mir, durch die sie entsteht, daran kann nicht gezweifelt werden. Ohne Ausübung dieser Funktion kann ich wohl leben, z. B. im Schlafe und bei vorübergehender Bewusstlosigkeit, aber ich mache keine Erfahrungen.

Ebenso gewiss aber ist, dass die Erfahrung selbst über diese Funktion keine Auskunft giebt, dass sie in ihr schlechthin latent ist. In der Erfahrung bin ich für mich durchaus nur ein körperliches Einzelwesen, das zu andern körperlichen Einzelwesen, die es nicht ist, in einem dem Wechsel unterworfenen mechanischen Verhältnis steht, dem entsprechend in jedem Augenblicke für mich bestimmte Dinge ausser mir da sind und bestimmte Empfindungen in mir hervortreten; wie dies aber zugeht, worin die Erfahrung, durch die es verursacht wird, selbst besteht, weiss ich nicht, d. h. kann ich aus einer Funktion von Mir nicht ableiten. Wer aber bin Ich, der darnach fragt, der das blinde Wissen der Erfahrung zum sehenden Wissen erheben, der sich selbst als Wissendes erkennen will? Offenbar dasselbe, wie das empirische Subjekt, aber dasselbe in einer höheren Funktion, in der sein Nichtwissen in der Erfahrung aufgehoben ist. Und diese höhere Funktion ist der Wille. Der Wille ist kein Ding, das ich erkennen kann; der Wille bin Ich selbst, insofern Ich aus eigener Kraft meine Befreiung von der Bestimmtheit durch andere Dinge vollziehe und insofern bin und lebe als die alleinige Ursache Meiner Bestimmungen und in allen meinen gewollten Modifikationen identisch mit mir selbst bleibe.

Sofern Ich will, bin Ich nicht mehr das Subjekt im Gegensatze zum Objekt, sondern das absolute schöpferische Selbst, das die Objekte aus sich selbst und in sich selbst als seine eigenen Determinationen hervorbringt.

Der Wille ist an sich selbst Wissen; oder vielmehr: das in der Erfahrung thätige, aber sich selbst unbekannte Wissen wird im Willen sich selbst offenbar als das, was es ist: absolutes schöpferisches Selbst, Identität des Wissenden und des Gewussten.

Alle Erkenntnis beruht auf dem Leben des Willens, und die höchste Erkenntnis auf der Selbsterkenntnis des Willens.

Allein der menschliche Wille ist immer nur da, soweit er sich selbst aus seiner Verneinung in der Natur durch Verneinung dieser

Digitized by Google

Verneinung hervorbringt, und dies ist eine unendliche Bewegung, in der das fortschreitende Vordringen des Willens zum Selbstsein immer nur dem Widerstande seiner negativen Voraussetzungen abgewonnen wird.

Dem Willen auf diesem Wege zur Selbsterkenntnis förderlich zu sein, ist der Sinn dieser die Hauptmomente seiner Bewegung erörternden Untersuchung.

Der Wille als Schöpfer der Erfahrung.

Der Wille erkennt sich in der Erfahrung nicht unmittelbar, sondern nur, indem er sie bereits vor sich hat und aus eigener Bewegung nachbildet. In dieser nachschöpferischen Thätigkeit wird ihm klar, dass das Objekt der Erfahrung ebenso, wie das seiner freien Einbildungskraft, nur vorhanden sein kann, weil er es schöpferisch hervorbringt. Der Unterschied ist nur, dass er das letztere frei aus sich, das erstere gemäss der Bestimmung erzeugt, die er als körperliches Einzelwesen durch andere körperliche Einzelwesen von aussen erhält. Ohne diese äussere Bestimmung kann keine Erfahrung sein, aber entstehen kann sie durch dieselbe nicht, denn ihr Inhalt ist nicht die Folge der Bestimmung, sondern deren Voraussetzung, nämlich das Vorhanden- und Zusammensein der Dinge selbst, die einander berühren und bestimmen. Indem ich diesen Zusammenhang der Dinge und damit den Grund der Wirklichkeit, das Sein der Dinge, die sich aktuell auf einander beziehen und dadurch Veränderungen ihrer Zustände hervorrufen, in der Erfahrung, also in allem Anbeginn des Wissens, hervorbringe, und anders Bewusstsein garnicht entstehen kann, wird es offenbar, dass Ich im Wissen schlechthin schöpferischer Allwille bin. Andererseits ist mir durchaus gewiss, dass ich in jeder Erfahrung durch anderes, das von aussen auf mich einwirkt, bestimmt werde. Dies kann nur so begriffen werden, dass ich fortwährend vor allem Wissen unbewusst in Wechselwirkung mit anderen Dingen lebe, und dass eben dieses unbewusste Leben in der Erfahrung vermöge des in ihr thätigen schöpferischen Willens von mir gewusst wird, dass also die Erfahrung eine ideale Schöpfung ist, die mit einer realen, die ihre Voraussetzung bildet, sich in notwendiger Übereinstimmung befindet. Nur in einem unbewussten Leben, d. h. einem äusserlichen Verhältnis von Ding zu Ding kann die Einwirkung von aussen erfolgen, denn das Wissen, der schöpferische Wille, ist schlechthin Leben an sich und in sich, hat kein Draussen, ist vielmehr der schlechthin innerliche Zusammenhang der Dinge, die sich als einzelne äusserlich zu einander verhalten; und nur, weil die Erfahrung dieses unbewusste Leben zu ihrem Inhalte macht, können wir von ihm wissen, kann Wissen überhaupt entstehen. Und die Übereinstimmung der idealen Schöpfung des menschlichen Willens mit der Realität ist dem Menschen so gewiss, dass der gewöhnliche Menschenverstand die Realität und das Gewusste unmittelbar in Eins setzt; dem wissenden Willen aber diese Über-

Digitized by Google

einstimmung sicher ist, weil er sich selbst als die absolute Ursache weiss, die das Sein für sich nachschöpferisch gestaltet.

Das Hervorgehen des Willens (Wissens) aus dem Unbewussten.

Der Mensch erkennt sich im selbstbewussten Willen als die schöpferische Ursache des Unbewussten, der Natur, aber er erkennt auch, dass er fortwährend erst unbewusst, im Leben der Natur befangen, und nur durch Verneinung seines Unbewusstseins wissend, d. h. die Natur aus sich hervorbringender Wille ist. Die Verneinung kann aber nur von dem Willen selbst vollzogen werden, der als der immanente allschöpferische Grund im Menschen zu einem unbewussten einzelnen Naturwesen determiniert ist, aber diese Negativität auch beständig aufhebt und damit als er selbst, als allschöpferischer Wille, lebt und sich nachschöpferisch regt, der Geist-Wille eines einzelnen bestimmten Menschen.

Der schöpferische Wille ist in der Realität das Erste, das sich schlechthin selbst zu unbewussten Einzelwesen bestimmt und in jedem derselben als Individualkraft lebt; im Menschen ist er das Zweite, das ein bestimmtes Individualleben zur steten realen Voraussetzung hat und dessen Unbewusstsein, nicht real für anderes, sondern ideal für sich, nachschöpferisch aufhebt.

Das menschliche Wissen kann sich selbst nur erkennen als das, was es ist, nämlich Aufhebung von Nichtwissen. Es kann daher nur damit beginnen, dass es seine unbewusste Voraussetzung, sein natürliches Einzelleben in Wechselwirkung mit anderen unbewussten Einzelwesen nach den durch die Sinne aus der Aussenwelt geschöpften Informationen als nachschöpferischer Grund aus sich und schlechthin für sich hervorbringt. Das ist die Erfahrung, die über ihren Grund, den nachschöpferischen Willen, nichts kundgeben kann, weil sie nur das Begründete, das unbewusste Leben, enthält. Die Erfahrung ist das allezeit erste, notwendige Wissen, ohne das überhaupt Wissen nicht sein kann, aber es ist das Wissen, das von sich selbst nicht weiss. Die Erfahrung ist für das tierische Bewusstsein auch das einzige Wissen, doch der Erkenntniswille des Menschen verneint beständig, in jedem Augenblicke, seine Negativität in der Erfahrung und erweist sich als die schöpferische Ursache der Erfahrungswelt.

Damit sind im menschlichen Geiste stets beide Momente: die unbewusste Natur, dargestellt von der Erfahrung, und die Ursache der Natur, repräsentiert durch den schöpferischen Erkenntniswillen; die Erkenntnis ist aber für den letzeren eine unendliche Bewegung, in der er mit eigener Kraft beständig aus dem Unbewusstsein hervorgeht, und, soweit er sich als Schöpfer der Erfahrung erweist, damit notwendig zugleich die von der Frfahrung dargestellte reale Natur ihrem absoluten schöpferischen Grunde nach erkennt.

Die menschliche Erkenntnis ist also die Bewegung des beständig

Digitized by Google

aus seiner Negativität hervorgehenden und sein positives Leben in idealer nachschöpferischer Hervorbringung der Natur bewährenden Willens.

Der vermöge seiner schöpferischen Thätigkeit wissende Wille unterliegt in der Erfahrung der Negativität, dass er seine Schöpfungen schlechthin nach Vorschrift vollzieht, d. h. gemäss den sinnlichen Bestimmungen, die er in seinem realen körperlichen Einzeldasein von anderen Dingen ausser ihm erhält, und daraus ergiebt sich, dass er in der Erfahrung für sich nur da sein kann als eine Vielheit einzelner Dinge, wie diese erscheinen, d. h. sich gegeneinander äussern, das Ansich dieser Dinge aber — und das ist er selbst, die in ihnen lebendige schöpferische Einheit — ihm gänzlich verborgen bleibt. Dies nun ist das beständige Hervorgehen des menschlichen Erkenntniswillens aus dem blinden Erfahrungswillen, dass er die Negativität des letzeren, die Bestimmtheit durch anderes, in sich selbst aufhebt, und als absolut schöpferischer, schlechthin selbstbestimmender Wille, die Erfahrungswelt aus sich hervorbringend, diese in ihrem Ansich erkennt.

Diese nachschöpferische Thätigkeit ist das Denken, in dem der Wille, das absolute Selbst, sich in jedem Einzelwesen, ästhetisch bestimmend, als ein schlechthin einziges Individuum anschaut, logisch bestimmend, als ein Exemplar seiner ewige nimmanenten Schöpfungskategorien (Begriffe) erkennt.

Es ist hier nicht der Ort, das Denken in seinen speziellen Resultaten zu verfolgen, es soll nur der allgemeine Charakter der Erkenntnis konstatiert werden.

Der Erkenntniswille geht beständig aus der Erfahrung, die seine unerlässliche Voraussetzung bildet, hervor, nicht um sich aus der Erfahrung, sondern die Erfahrung aus sich abzuleiten und zu erklären, sich, den schöpferischen Geist, als den Grund und die Erfahrung, die Natur, als das Begründete zu begreifen.

Nur für den Menschen ist die Natur, das relative unbewusste Einzelleben, das Erste und das absolute wissende Leben das Zweite, in Wahrheit, in der Realität, ist es umgekehrt, und der Mensch weiss dies, weil er im Erkenntniswillen diese Umkehr vollzieht und sich selbst als absolute, obwohl nachschöpferische, Ursache erweist. Es ist dies das Wesen der Erkenntnis, den absolut selbstbestimmenden Willen dem relativ bestimmten Einzelwillen ursächlich vorauszustellen, nicht um damit die Erscheinung der einzelnen Dinge in der Erfahrung für Schein zu erklären, sondern vielmehr als ein wahrhaftes Sein anzuerkennen, das aber erst aus seinem Grunde, dem schöpferischen Willen, seinem Wesen nach begriffen werden kann.

Die menschliche Erkenntnis ist eine fortschreitende, und jeder Fortschritt bestimmt sich durch das Mass, in dem der Erkenntniswille seine empirische Negativität aufhebt und in positives Schaffen umsetzt. Diese fortschreidente Bewegung ist eine unendliche

Digitized by Google

und nicht zu vollendende. Nicht nur, dass die fortwährend sich erweiternde Erfahrung dem Denken immer neue Aufgaben stellt, auch die Selbsterkenntnis des Willens im Verhältnis zur Erfahrung überhaupt steht stets nur auf einer gewissen Stufe der geschichtlichen Entwickelung der Individuen und der Menschheit, und einzelne Menschen, wie ganze Zeitrichtungen, erhalten eine andauernde intellektuelle Begrenzung dadurch, dass sie in einer bestimmten Hinsicht die empirische Negativität nicht zu überwinden vermögen.

Damit wird die Quelle der grossen Irrtümer erkennbar, die in immer neuen Gestalten wiederkehren. Keiner dieser Irrtümer hat eine so grosse Bedeutung, als derjenige, der aus der Stellung entspringt, welche im menschlichen Geiste die Erfahrung zum Willen einnimmt, und die Erfahrung, die Natur, auch der Kausalität nach als das schlechthin Erste erscheinen lässt, solange nicht der Wille sich selbst als die ihr voranstehende schöpferische Ursache erkennt, vielmehr hierin negativ bleibt und sich selbst als das von der Natur verursachte ansieht. In dieser Auffassung wird dann das äussere, mechanische, Verhältnis von Ding zu Ding zum Range einer schöpferischen Kausalität erhoben, obwohl doch handgreiflich dabei das Dasein der einzelnen Dinge und ihre innere, ansich seiende Wirkungskraft grundlos vorausgesetzt wird. Die neueste Phase dieser umgekehrten, vernunftwidrigen Weltanschauung ist die Darwinistiche, die ebenso, wie jede naturalistische Kausalitätstheorie, über den keine Macht mehr hat, der ihre Wurzel in einem nicht aufgehobenen Unbewusstsein erkannt hat.

Der Individualwille und der Allwille.

Der Wille ist seinem Wesen nach Allwille, d. h. schöpferische Allbejahung des Lebens, aller Individuen und ihrer totalen Beziehung zueinander. Das besagt die menschliche Erkenntnis mit apodiktischer Gewissheit, wenn sie sich selbst recht versteht.

Aber sie besagt auch mit ebensolcher Gewissheit, dass der menschliche Wille durchaus der Wille eines bestimmten Individuums, dass er Individualwille ist.

Der Erkenntniswille der Menschen ist schlechthin Allwille, aber Allwille, der sich selbst als einen bestimmten Individualwillen zur Voraussetzung hat und deshalb sich selbst nur zugleich mit diesem Individualwillen und als ein Hervorgehen aus demselben erkennen kann, als den Willen, der seine individuelle Relativität in einem gewissen Masse aufhebt und sich insoweit als absolute Schöpferkraft alles individuellen Lebens bewährt, und dies eben ist die Erkenntnis, d. h. der nachschöpferische Wille, der von sich selbst als dem absoluten Leben weiss, das ein Individuum für sich vollzieht, vermöge der ihm innewohnenden Kraft des Absoluten, nicht nur seine Allheit zu einen bestimmten individuellen Leben zu ver-

Digitized by Google

neinen, sondern auch aus dieser Verneinung zur nachschöpferischen Allheit sich wiederum zu erheben.

Der Allwille und der Individualwille sind ein und derselbe Wille, kein Individualwille kann sein, ohne dass der Allwille sich zu ihm bestimmt, und der Allwille ist nicht denkbar, ohne dass er sich als der ewige Lebensgrund alles Individuellen bewährt. Dies aber wird im menschlichen Geiste durch die untrennbare Einheit von Individualwillen und Allwillen offenbar.

Auch das unbewusste Dasein des Individuums ist Produkt des in ihm lebendigen Allwillens, und sein Bewusstsein nichts anderes, als eben dieser zu seiner ursprünglichen Allheit sich a posteriori erhebende Wille.

Weil der Mensch in der Realität erst unbewusstes Individuum und dann wissendes absolutes Selbst ist, muss auch in seinem Wissen der Individualwille durchaus dem Allwillen voranstehen, und müssen beide sich gegenseitig durchdringen als das Leben eines Wesens, das ganz und gar ein bestimmter Individualwille und auch durch und durch Allwille ist.

Das menschliche Wissen giebt sich selbst durchweg als Hervorgehen aus dem Unbewusstsein zu erkennen, und, wie es einerseits aus der Erfahrung hervorgehender Wille ist, so ist es auch als Wille in jeder seiner Lebensfunktionen Allwille, der aus einem bestimmten Individualwillen hervorgeht und diesen bejaht und verneint zugleich und in einem Akte. Der Individualwille ist real unbewusst, und gewusst wird er erst von dem Allwillen, der ihn zu seiner Voraussetzung hat.

Das Mass der Erkenntnis ist für jedes menschliche Individuum fortwährend bedingt durch das Mass seiner Kraft, mit der es beständig nicht nur die Erfahrung in Willen, sondern auch den Individualwillen in Allwillen umsetzt. Wieweit aber menschliche Erkenntnis auch fortschreite, immer bleibt sie ein bestimmter Individualwille, der sich a posteriori zum Allwillen erhebt und dadurch erkennt.

Es ist sinnlos, einem Menschen eine höhere Erkenntnis zuzumuten, als er selbst nach dem Masse der ihm innewohnenden Erkenntniskraft, d. h. der Kraft sich zum Allwillen zu erheben, in sich hervorbringen kann; es ist nur von ihm zu erwarten, dass er die ihm innewohnende, individuell bemessene Kraft in zeitlich fortschreitender Entwickelung bewährt. Jeder menschliche Gedanke ist eine individuelle Gestalt der Wahrheit und trägt an sich selbst sowohl die Unendlichkeit des Absoluten, als die Schranken der Individualität, die nichts anderes ist, als eine schlechthin einzige Art der Absoluten, sich von anderen ebenso einzigen Individuen zu unterscheiden. Alle Menschen sind im Absoluten schlechthin gleich und individual schlechthin verschieden, und daraus fliesst für sie sowohl die Möglichkeit der Verständigung, als die Notwendigkeit des Widerstreites der Meinungen, es folgt daraus, dass die Übereinstimmung in der erkannten Warheit

Digitized by Google

immer nur fortschreitend aus aufgehobenem Widerstreit hervorgehen kann.

Die menschliche Erkenntnis ist eine lebendige Bewegung, in der Individualwille und Allwille durchaus im Gegensatz und in Einheit sind, jeder von ihnen der andere sowohl ist als nicht ist. Daraus entpsringen die grossen Irrtümer: erstlich der Individualwille, der den Allwillen nur als Nicht-Ich erkennen kann; zweitens der Individualwille, der den Allwillen ganz leugnet und nur sich selbst anerkennt, entweder absolut, wie bei Stirner, oder relativ, wie bei Nietzsche.

4. Der Thatwille und die Ethik.

Der Thatwille ist eher im Bewusstsein, als der Erkenntniswille, der seine Voraussetzung bildet: er tritt in unserem Bewusstsein fortwährend in unmittelbarem Anschluss an die Erfahrung auf, ohne selbst Erfahrung zu sein.

In der Erfahrung bin ich ein einzelnes Ding, das objektiv zu anderen einzelnen Dingen in einem äusseren Verhältnisse steht und subjektiv zu Empfindungen erregt wird, die von diesem äusseren Verhältnisse abhängig und mit ihm dem Wechsel unterworfen sind.

Zugleich aber werde ich in mir, dem empfindenden Subjekt, eine Regung gewahr, die nicht mehr Erfahrung, Bestimmtsein durch anderes, sondern Trieb zur Selbstbestimmung ist, Wille.

Dieser Trieb hat durchaus die Erfahrung zur Voraussetzung, wechselt mit ihr in der Zeit und erscheint als eine Vielheit von Trieben, die zu ihrem Inhalt erstrebte aktuelle Beziehungen zu den verschiedenen empirischen Objekten haben.

Vermöge der Erfahrung weiss ich von der Wirklichkeit, der ich in jedem Augenblicke als unbewusstes Einzelwesen angehöre und an der ich nichts ändern kann; vermöge des Willens bin ich ein Streben, die erfahrungsmässige Wirklichkeit aus mir zu bestimmen und mich dadurch in der Wirklichkeit zu bethätigen.

Dieses Streben des Willens ist an sich unwirklich, es gehört durchaus der Sphäre des Erkenntniswillens an, der reine Innerlichkeit ist und kein draussen hat, auf das er sich thätig beziehen könnte. Der mit der Erfahrung, dem ersten Produkt des Erkenntniswillens, erwachende Thatwille ist also nichts anderes, als der Erkenntniswille selbst, der die Negativität, in der er sich gegenüber der Wirklichkeit befindet, auch wiederum aufzuheben strebt.

Man kann den Erkenntniswillen und den Thatwillen wahrhaft nur begreifen als die beiden notwendigen, in ewiger Bewegung begriffenen Seiten des menschlichen Willens, der nur durch Verneinung der Wirklichkeit zu sich selbst kommen und nur durch Verneinung dieser Unwirklichkeit, Idealität, sich realisieren kann.

Auf diesem Gegensatze beruht die Freiheit des Willens. Der Wille ist erkennend der Wirklichkeit enthoben, und er ist es auch

Digitized by Google

allein, der handelnd sich wiederum zur Wirklichkeit bestimmt. Solange der Wille nicht in sich selbst einen Bestimmungsgrund zum Handeln findet,bleibt er unwirklich; sobald aber ein Bestimmungsgrund da ist oder mehrere zur Einigung, zum Entschlusse gelangt sind, tritt auch die Handlung, die Verwirklichung des Willens, ins Leben.

Der Thatwille, der Wille zum Handeln, ist durchaus bewusst und hat das Leben des Erkenntniswillens zur Voraussetzung. Ein blinder Wille, wie der Schopenhauersche, ist ein Widerspruch in sich. ebenso wie der Wille in der Natur. Allerdings beruht das Leben in der Natur nur auf dem immanenten Willen, aber der Wille ist in ihr als Wille zugleich aufgehoben, d. h. seiner freien Regung aus sich gänzlich beraubt, durchaus in körperlicher Äusserlichkeit auf anderes aktuell bezogen und der Einwirkung von anderem unterworfen, der Wille als solcher und mit ihm das Bewusstsein ist in ihr negativ.

Der menschliche Wille ist Verneinung (notwendig aber auch zugleich Bejahung) dieser Negativität und damit bewusst und für sich selbst da als der Wille, der Wille eines menschlichen Individuums, mit der Kraft, die Natur frei aus sich zu bestimmen als der schöpferische Grund der Natur.

Der menschliche Thatwille steht immer vor einer vorhandenen Wirklichkeit, die ihm durch den Erkenntniswillen in der Gestalt der Erfahrung bewusst wird, und nur in dieser vorhandenen Wirklichkeit kann er sich thätig bewähren, indem er körperlich eine mechanische Kombination herbeiführt, die eine bestimmte Wirkung zur notwendigen Folge hat, nicht als Grund, wohl aber als Bedingung, unter der der Wille sich in einer unfehlbaren, gesetzmässigen Weise in der Natur äussert. Der menschliche Thatwille kann also die Natur zu gewissen Wirkungen bestimmen, weil er Wille, der Grund der Natur ist, aber er kann es auch nur, insoweit er sich mit der Naturgesetzlichkeit in Übereinstimmung befindet.

Diese Übereinstimmung lernt der tierische Wille durch erfahrungsmässige Übung und Gewöhnung kennen, der denkende Mensch aber in viel höherem Masse, indem er aus sich, in seiner gewollten und gewussten nachschöpferischen Thätigkeit, die Naturgesetzlichkeit mehr und mehr erkennt.

Allem Thun geht Überlegung, ein in der unwirklichen Sphäre der Erkenntnis sich vollziehender Akt, ein vorgestellter Plan des Handelns voraus; diese Überlegung ist für die gewöhnlichen Lebensakte, die keinem Zweifel Raum geben, kaum noch erkennbar, das Thun wird scheinbar automatisch, aber sie ist immer da als die notwendige Voraussetzung jeder That und die Gewähr der Freiheit des Willens, der schlechthin sich selbst bestimmt und dem seine Naturbestimmtheit zwar stete Voraussetzung, nicht aber Bestimmungsgrund ist.

Das Leben ist der urschöpferische, göttliche Wille, der in

Digitized by Google

ewiger Selbstbestimmung sich zu der Vielheit von Einzelwesen bejaht, die, in der Form der Vereinzelung, der Körperlichkeit, aktuell auf einander bezogen, durch ihr schlechthin eigenes Leben ihn, den göttlichen Willen, verwirklichen.

Die Selbstverwirklichung ist das Wesen des Willens und, wenn der absolute schöpferische Wille im Menschen als sein eigener erwacht, so hat er notwendig diese Doppelseitigkeit: als Erkenntniswille sich zum nachschöpferischen idealen Inbegriff der vorhandenen Wirklichkeit zu gestalten und als Thatwille in eben diese Wirklichkeit real einzugehen. Dies ist das Wesen des Menschen, dass sein Wille immer zugleich Vollstreckung des göttlichen Willens in der Realität ist.

Da der Thatwille nur Ausfluss des Erkenntniswillens, oder vielmehr der sich verwirklichende Erkenntniswille selbst ist, so ist klar, dass er auch durch das Leben und die Bewegung des Erkenntniswillens völlig bedingt ist.

Das Erkenntnisleben des Menschen beruht darauf, dass er in jedem Augenblicke sich vermöge des Willens aus seinem relativen Einzeldasein, der unbewussten Wirklichkeit, erhebt zum absoluten Selbst, dem Leben des schöpferischen Grundes, der alles, was er ist, und damit weiss, aus sich selbst hervorbringt, als seine Modifikation, in sich und für sich. Aber als dieser zum absoluten Selbstsein aus der Natur erwachte Wille findet der Mensch sich jederzeit vor als ein relatives, unbewusstes Einzelwesen, und, indem er dieses zu seinem Inhalte macht, d. h. nachschöpferisch in sich hervorbringt und damit als sein eigenes Sein erkennt, bildet er die allezeit erste Stufe des menschlichen Bewusstseins, die Erfahrung, in der das Absolute nur in seiner Verneinung zum Einzeldasein und es selbst nur als Individualwille vorkommt.

Auf dieser Stufe des Bewusstseins ist der nachschöpferische Allwille des Menschen, der sie in sich und für sich hervorbringt, zugleich aufgehoben und darum für sich selbst verborgen, und erst, indem er aus eigener Kraft diese Negativität verneint und damit für sich selbst da ist als der absolut schöpferische Grund alles Relativen und Individuellen, beginnt für ihn die Erkenntnis, die Wahrheit.

Dieser Bewegung des Erkenntniswillens folgt durchaus die des Thatwillens, ohne dass beide darum notwendig kongruent sind.

Der Thatwille ist auf seiner allezeit ersten Stufe Individualwille und nichts als Individualwille, d. h. die thätige Selbstbejahung eines Individuums in einer vorhandenen Wirklichkeit gemäss seinen eigenen immanenten Trieben, denen zufolge er das eine sucht und das andere flieht, das eine zu fördern und das andere zu vernichten strebt, je nach dem sein eignes im Verhältnis zu allen anderen Dingen innerlich bestimmtes Wesen es verlangt, und ohne ein anderes Ziel, als die Bethätigung dieses Wesens in der Wirklichkeit. Altruismus ist für

Digitized by Google

den Individualwillen eine Unmöglichkeit und nichts als ein schiefer Gedanke.

Aber der menschliche Thatwille bleibt auf dieser Stufe nicht stehen. Er folgt dem Erkenntniswillen und schreitet, wie dieser, zum Allwillen fort, der, der Bestimmtheit des Individualwillens im Verhältnis zu anderem enthoben, diesen von seiner lebensfeindlichen Negativität befreit und zu einem schlechthin lebenfördernden Moment der absoluten schöpferischen Allbejahung macht. Es ist im Menschen ein unendlicher, im Gewissen ihm selbstbewusster Trieb, den Individualwillen nach der massgebenden Bestimmung des Allwillens zu regeln, d. h. beide in Eins zu setzen, denn nicht Verneinung des Individualwillens ist das Wesen des Allwillens, sondern vielmehr seine Erhebung zu einer höheren Potenz, zum Einklang des Einzellebens und des Alllebens.

Die Harmonie des Individualwillens und des Allwillens in der Wirklichheit ist der sittliche Wille, und, wie der Erkenntniswille das Wahre, so ist der Thatwille das Gute: vermöge der absoluten Selbstbestimmung, der Freiheit; in beiderlei Hinsicht aber ist der Wille ein unendlich fortschreitendes Leben, das keine perfekten Zustände kennt.

Nirgends anderswo haben wir auch das Gute zu suchen, als in dem lebendigen Willen selbst. Der Wille allein bekundet dies auch durch sein Glückseligkeitsgefühl in der Bejahung und sein Schmerzgefühl in der Verneinung, der Individualwille in einer nach den Umständen wechselnden, der Allwille in einer unendlichen Weise. Spinoza bekräftigt dies, indem er sagt, „dass wir nichts erstreben, wollen, verlangen und begehren, weil wir es für gut erachten, sondern im Gegenteil es deshalb für gut erachten, weil wir es erstreben, wollen, verlangen und begehren.“ Und Shakespeare drückt denselben Gedanken so aus: „Nichts ist gut oder schlecht, das Denken (hier gleichbedeutend mit Wollen) macht es erst dazu.“

Das Wahre ist der Allwille, der schöpferisch sich selbst differenziert und in allem Unterschied auch identisch mit sich selbst bleibt. Zwischen Sein und Wissen ist keine Differenz; es ist eben die absolute Identität der schöpferischen Selbstunterscheidung, die notwendig Sein und Wissen in Einem ist.

Das Wahre ist an sich selbst auch das Gute, das Absolut-Gute, und damit allerdings „Jenseits von Gut und Böse“, über dem Unterschied von Gut und Böse.

Da in Gott alles wahr und alles gut ist, so müssen wir den Ursprung des Unwahren und des Nichtguten im menschlichen Geiste, in der diesem eigenen Bewegung des Willens, aufsuchen.

Zuerst vom Unwahren und dem Irrtum. Der menschliche Geist ist an erster Stelle der unbewusste Bildner der Erfahrungswelt und erst an zweiter der bewusste Schöpfer, der die Erfahrungswelt aus ihrem Grunde, dem nachschöpferischen Allwillen, begreift, oder

Digitized by Google

vielmehr in einer unendlichen Bewegung, in der er von Moment zu Moment aus seiner empirischen Negativität hervorgeht, fortschreitend zu begreifen strebt. In dieser Bewegung ist jeder Gedanke ein Lebensakt des menschlichen Allwillens und als solcher eine Wahrheit, nämlich eine individuell und zeitlich begrenzte Gestalt des Absoluten. Der Mensch, der sie als solche erkennt, ist nicht im Irrtum, wohl aber derjenige, der sie für schlechthin absolut nimmt und erklärt, weil er ihre Begrenzung nicht erkennt aus Unvermögen, diese negative Seite des Gedankens in einem mehr positiven Gedanken nicht nur zu setzen, sondern auch aufzuheben. Die Befangenheit und Festigkeit in dem negativen Element eines Gedankens ist der Irrtum. Es ist z. B. ein wahrer Gedanke, dass im menschlichen Geiste die erfahrungsmässige Wirklichkeit das Erste ist, aber zu denken, dass sie das Schlechthin-Erste ist, ist ein Irrtum, der auf dem Unvermögen des Geistes beruht, sich selbst als den Schöpfer der Erfahrung zu erkennen. Dieser Irrtum wird dann, wie bereits früher gezeigt ist, die Quelle einer ganzen Reihe von Irrtümern, die alle auf der Annahme beruhen, dass die Wirklichkeit, die Natur, die schlechthin erste Ursache ist, woraus durchweg irrige Kausalitätstheorien hervorgehen.

Es wird mehrerer Beispiele nicht bedürfen, um klar zu machen, dass der Irrtum überall auf dem regelmässigen Wege der menschlichen Erkenntnis liegt, dass diese eine fortlaufende Aufhebung von Irrtümern ist und an dem Unwahren nur ihre stetig zu überwindende Negativität hat.

Sodann vom Nichtguten und dem Bösen. Der menschliche Thatwille ist in jedem Augenblicke einerseits Individualwille, andererseits Allwille, und eine ewige Bewegung, in der der Allwille den immer an erster Stelle stehenden Individualwillen in sich aufhebt und aus sich als ein von ihm bestimmtes Moment seiner selbst wieder hervorgehen lässt.

Der Individualwille als solcher weiss nichts von gut und böse: für ihn, die Selbstbejahung eines Individuums in aktuellem Verhältnis zu anderen, ist gut oder schlecht, was in der Wirktichkeit relativ sein individuell einziges Leben fördert oder hemmt. Unkundig ist er des Allwillens, des Absolut-Guten, und nur, indem der Mensch selbst Allwille ist, weiss und bestimmt er seinen Individualwillen in Übereinstimmung mit dem Absolut - Guten, dem Sittlich-Guten. Das Sittlich-Gute ist für den Menschen nicht irgend etwas ausser ihm, sondern er selbst, er selbst als Allwille, der seinen Individualwillen massgebend bestimmt, das heisst ihn von seiner Negativität befreit, zur positiven Einheit mit sich selbst, der Allbejahung des Lebens, erhebt. Aber diese Selbstbefreiung, dieser Fortgang von der Bestimmtheit durch anderes zur absoluten Selbstbestimmung, ist niemals ein perfekter Zustand, sondern ein unendlicher Weg, auf dem der Sieg des Allwillens über den Individualwillen stets auf einer individuell

Digitized by Google

und zeitlich begrenzten Stufe steht. Der Sieg des Allwillens ist für den Menschen das Gute, das Überwiegen des Individualwillens das Nicht-Gute oder, wo es in feindlichem Gegensatze gegen den Allwillen hervortritt, das Böse. Das Nicht-Gute, das auf dem stets begrenzten Vermögen des menschlichen Allwillens beruht, ist die notwendige Voraussetzung des Guten, geradeso, wie im Erkenntnisleben das Unwahre, die Voraussetzung des Wahren ist.

Deutlich zeigt sich in diesem Parallelismus zwischen der Bewegung des Erkenntniswillens und der des sittlichen Willens die Einheit des Geistes, und immer klarer tritt hervor, dass der Wille, die absolute Selbstbestimmung, die Lebensgrundmacht und auch für den Menschen die alleinige Kraft ist, die den Fortschritt der Erkenntnis und der Sittlichkeit bedingt.

5. Pädagogische Folgerungen.

Der Erzieher, der im Sinne dieser Willenlehre denkt und wirkt, wird es als seine einzige Aufgabe betrachten, die heilige Flamme zu nähren und zu schüren, die im Innern eines jeden Menschen glüht und Licht spendet. Denn wahrlich die Lichtwellen der Sonne würden vergeblich das Auge des Menschen berühren, wenn er sie nicht verstände und nicht selbst eine schöpferische Lichtquelle wäre, welche die helle und farbenreiche Welt, von der er Erfahrung macht, in ihm hervorbringt. Und so kommt alles, was er erkennend und künstlerisch bildend erschafft, aus dieser, seiner eigenen, aus sich selbst sich regenden Kraft, dem Willen. Den Willen einerseits anzuregen, andererseits vor Irrwegen zu behüten, ist die Aufgabe des Erziehers. Unermesslich ist das Gebiet der hieran sich knüpfenden pädagogischen Erwägungen. Hier soll nur in wenigen Hauptpunkten versucht werden, leitende Prinzipien aus den voraufgegangenen Erörterungen zu gewinnen.

Das Gleichgewicht von Erfahrung und Denken.

Die Pflanze wächst, ohne von ihren Lebensbedingungen zu wissen, aber der Gärtner, der ihr Gedeihen fördern will, muss diese Lebensbedingungen kennen. Und so kann auch der jugendliche Geist des Menschen nicht von den Bedingungen wissen, unter denen er wächst und sich gesund entwickelt, aber dem Erzieher, der die Entwickelung leiten will, dürfen diese Bedingungen nicht unbekannt sein.

Dem Schüler soll man garnicht davon reden, denn man raubt ihm damit nur die Naivität, die seinem Alter zukommt, und sagt ihm etwas, was er nicht begreifen kann; der Erzieher aber, der keine Kenntnis davon hat, wird stets in Gefahr sein, Missgriffe zu begehen.

Das Bewusstsein und alle Erkenntnis des Menschen beruht darauf, dass er aus seiner körperlichen Vereinzelung und äusseren Beziehung auf andere Körper kraft eigener Bewegung in sich geht zu einem

Digitized by Google

Leben als absolutes Selbst und nachschöpferischer Wille, vermöge dessen er in seinem Innern die Welt für sich erschafft. Dieser nachschöpferische Wille, der Wille eines Individuums, das als unbewusstes Einzelwesen einer vorhandenen Wirklichkeit angehört, hat das Sein, das Leben des urschöpferischen Willens, zur notwendigen Voraussetzung, und nur das Sein kann er nachbilden, nachbilden wollen. Damit er das Sein nachbilden kann, muss es sich ihm offenbaren, er muss von ihm erfahren, wie es ist, und dies kann nur in der unbewussten Sphäre seines Lebens, von aussen, durch Eindrücke auf seine Sinne geschehen; er sucht daher in seiner Sinnlichkeit und muss dort beständig suchen die Bestimmungsgründe, die er in sich aufnimmt und nach denen er in jedem Augenblicke die Erfahrungswelt erbaut. Ohne diese Selbstverleugnung kann er sein Werk nicht beginnen — denn er ist nicht urschöpferisch — und die Erfahrungswelt ist fortwährend die Grundlage seiner Erkenntnis, dergestalt, dass, wenn er im Denken zu sich selbst kommt, er damit keinen neuen Gegenstand gewinnt, sondern wiederum nur die Erfahrungswelt erkennt, nun aber nicht bloss nach ihrer äusseren sinnlichen Erscheinungsweise, in einer Vielheit von Individuen, sondern zugleich nach ihrem inneren, absolut einheitlichen, schöpferischen Grunde.

Es ist das Wesen des menschlichen Erkenntniswillens, einerseits nach Bestimmungen, die er von aussen erhält, Erfahrungen zu machen und dadurch den Geist zu ernähren, andererseits diesen empirischen Stoff als solchen in sich aufzuheben und in Momenten seiner reinen Selbstbestimmung wieder hervorzubringen, ihn denkend zu bestimmen.

Von dem Gleichgewicht dieser beiden Seiten des Geistes hängt seine gesunde Entwickelung ab. Der Erzieher, der dies weiss, wird darauf bedacht sein, dieses Gleichgewicht zu erhalten, und den Geist des Zöglings weder mit Erfahrungsstoff belasten, den dieser nicht verdauen, denkend verarbeiten kann, noch seinem Denkvermögen Leistungen zumuten, die nicht an entsprechenden Erfahrungen Widerhalt und Gewähr haben. Er wird auch nicht glauben, dem Schüler einen fertigen Besitz von Kenntnissen verschaffen zu können, vielmehr wissen, dass alles, was er ihm von aussen durch Wort und Schrift überliefert, zunächst nur den Wert der Erfahrung hat, und zu wahrer Erkenntnis erst werden kann, wenn es in den schöpferischen Strom des denkenden Willens aufgenommen wird.

Das Verhältnis des erfahrungbildenden und des denkenden Willens kann in zwiefacher Weise aus dem Gleichgewicht gerückt werden: durch einseitiges Überwiegen entweder des Erfahrungswillens oder des Denkwillens.

Wenn der Erfahrungswille bei trägem oder schwachem Denkwillen Kenntnisse auf Kenntnisse häuft und damit einen wertvollen Schatz zu besitzen glaubt, so wird der einsichtige Erzieher einen solchen Wahn zu zerstören und den Denkwillen zu erhöhter Thätigkeit anzuregen bemüht sein.

Digitized by Google

Eine schwierigere Aufgabe erwächst ihm, wenn der Denkwille die Erfahrung zu überfliegen und unabhängig von ihr Gegenstände zu erzeugen unternimmt. Der menschliche Geist ist stets in Gefahr, in dieser Weise seine Schöpferkraft zu überspannen und das, was er nur als das innere Wesen der Erfahrungswelt wahrhaft erkennen kann, von ihr loszulösen und ihr entgegenzusetzen, damit aber nur Gedankendinge ohne reale Bedeutung zu schaffen.

Der Erzieher, der dies weiss, wird den jugendlichen Geist von solchen Ausflügen ins Leere zu behüten suchen und daran festhalten, dass wir die Erfahrungswelt, auf deren Boden wir in jedem Augenblick stehen, auch im Denken nur verlassen dürfen, um bereichert durch die Erkenntnis ihres inneren Wesens zu ihr zurückzukehren.

Die Bildung der Persönlichkeit.

Der Erzieher, der seine Zöglinge nach einem allgemeinen Modell zu Mustermenschen zu bilden unternimmt, wird schlechte Resultate erzielen, denn das Allgemeine und das Individuelle hat beides sein wahres Leben nur in einer sich gegenseitig durchdringenden Einheit, in der es Verneinung und Bejahung von einander immer zugleich ist. Es ist das eigene Wesen der schöpferischen Allkraft, sich zu individualisieren, und das Wesen jeder Individualkraft, in einer ihr schlechthin eigentümlichen Weise die Allkraft zu bethätigen. Jeder Mensch ist eine solche nach Neigungen und Fähigkeiten, die er freilich mit anderen auch in übereinstimmender Weise haben kann und wirklich hat, absolut *einzige* Individualkraft. Diese seine Eigenheit ist sein ewiges Ansich, sein innerlich bestimmter *Wille*.

Indem der Mensch seinen Individualwillen zum schöpferischen Allwillen erhebt und nur dadurch erkennend und sittlich handelnd ist, bleibt er einig mit sich selbst: sein Allwille ist wiederum nur sein Individualwille, aber sein von der Negativität, der Beziehung auf anderes befreiter Individualwille; und sein ganzes intellektuelles und sittliches Leben ist nichts anderes, als dieser einheitliche Wille, kraft dessen er sich als eine schlechthin individuellbestimmte *Persönlichkeit* darstellt.

Wer von einem Menschen verlangt und erwartet, dass er sich *ändere*, das aber thut notwendig der Erzieher, indem er darauf rechnet, dass sein Zögling ein Wissen, eine Geschicklichkeit, eine Selbstbeherrschung, die er nicht hat, im Laufe der Zeit erwerbe, muss sich vor allem klar machen, was er damit fordert.

Er wird nicht verlangen und erwarten dürfen, dass das ewige Ansich, die Individualität, sich ändere, aber er wird annehmen müssen, dass das Ansich aus eigenem Lebenstriebe sich fortschreitend entwickele, dass es in der Form der Zeit, mit anderen Individuen zusammenwirkend, eine unendliche Reihe aufeinanderfolgender Zustände durchlaufe und darin von unvollkommenerer zu vollkommenerer Offenbarung seiner selbst

übergehe, niemals werdend, was es **nicht** ist, aber fortschreitend entfaltend, was es **ist!**[1])

Auf diesem Entwickelungsgange, bei dieser Selbstentfaltung, soll der Erzieher den jugendlichen Geist leiten und fördern, und dabei wird er sich stets gegenwärtig zu halten haben, dass jeder seiner Zöglinge ein ewiger Modus der schöpferischen Allkraft, eine schlechthin einzige Individualität ist, die nur sich selbst in der Zeit und Wirklichkeit darstellen kann und soll. Wenn der Erzieher von dem Zöglinge Leistungen fordert, die in dessen Wesen, seinem Lebenswillen, nicht begründet sind, so verlangt er Unmögliches und muss das Ziel verfehlen; er schädigt damit vielmehr den Zögling, ebenso wie er ihn schädigt, wenn er in ihm vorhandene Fähigkeiten brach liegen lässt. Selbstverständlich findet das Individualisieren eine Grenze daran, dass in öffentlichen Anstalten bestimmte für alle Schüler gleiche Lehrziele zu erreichen sind, so wie daran, dass der Einblick des Erziehers in die Persönlichkeit des Zöglings immer mehr oder weniger problematisch sein wird. Aber das ist auch nicht das Wesentliche, die Hauptsache ist der Geist und Wille des Erziehers, der mit freiem Liebesblick alle Individualitäten betrachtet und einer jeden derselben gerecht zu werden bestrebt ist.

Wenn nun der Erzieher einerseits der verschiedenen Individualität seiner Zöglinge Rechnung zu tragen hat, so wird er andrerseits für seine Methode ein allgemeines Prinzip gewinnen, wenn er erkennt, dass der rein aus sich selbst sich bewegende Wille im Menschen die schlechthin positive Macht ist, die fortwährend Unbewusstsein in Wissen, beschränktes Einzeldasein in schöpferischen Inbegriff aller Dinge, von aussen bestimmte Erfahrung in selbstbestimmendes Denken, Individualwillen in Allwillen wandelt und die einzige Quelle aller Erkenntnis und alles freien Handelns ist.

Mit dieser Erkenntnis wird er in der Freiheit oder vielmehr der fortlaufenden **Selbstbefreiung** das Wesen des Menschen erblicken und dann als seine Aufgabe nur die Förderung und Unterstützung des Zöglings in der Selbstbefreiung betrachten können. Bewegen aber kann er den Willen des Zöglings nicht, denn der Wille regt sich nur aus eigener Bewegung; er kann sich ihm nur von aussen mitteilen auf demselben sinnlichen Wege, auf dem der Wille das Material zur Erschaffung seiner Erfahrungswelt empfängt; er kann also durch Beispiel und Wort den Willen veranlassen, eine bestimmte geistige Bewegung, die er ihm vormacht, nachahmend zu vollziehen. Dieses

---

[1]) Das charakteristische Unterscheidungsmerkmal dieser Entwickelungslehre von der Darwinistischen ist, dass in letzterer die Dinge grenzenlos werden, was sie nicht sind, und die Entwickelung nur durch Accidens und im Kampfe der Individuen gegen einander erfolgt.

Die Undenkbarkeit dieser Theorie hat der Verfasser ausgeführt in: „Der Darwinismus und seine Stellung in der Entwickelung der wissenschaftlichen Erkenntnisse". Leipzig, Alfred Jansen. 1896.

Digitized by Google

Aufgenommene und Nachgeahmte bleibt aber für den Zögling ein Fremdes, solange er es nicht zum eigenen Leben seines Willens, zu einem organischen Bestandteil seiner Freiheit gemacht hat. Dies also ist das stete Ziel der Erziehungskunst, und der Erzieher darf dabei seine Autorität nur anwenden, um sie ehestens in Freiheit des Zöglings umzusetzen. Wenn der Erzieher hierauf bedacht ist und bei seinem Zöglinge in gleichem Rhythmus die Erfahrung, die Kenntnisse, zu erweitern und die freie geistige Aneignung dieses Stoffes und seine denkende Bestimmung zu fördern sucht, so wird es ihm mindestens an dem rechten Erziehungswillen nicht fehlen. Hemmen aber wird er den Zögling auf dem Wege der Selbstbefreiung, wenn er der Freiheit Schlagbäume errichtet und ihr andere höhere Mächte als massgebend gegenüberstellt. Es giebt solche höheren Mächte nicht, denn der Wille Gottes und die Freiheit des Menschen ist dasselbe.

II.
Die Poesie in der Volksschule.

Von A. Kirsch, Leipzig.

Schmerzlich berührt es den gemütvollen Pädagogen, dass trotz vieler guter Meinung so wenig Platz für den Schmuck deutscher Dichtung in der verstaubten Stube der heutigen Schulbureaukratie zu finden ist. Dem besten Freunde der Kindheit hat man damit vielerorts herzlos die Thüre verschlossen.

Blosse Wissenschaftlichkeit, in deren ausgetretenen Bahnen sich der Unterricht nur allzugern bewegt, kann nie befriedigen. Die Kunst erst verklärt das menschliche Leben und überstrahlt es mit dem Sonnenscheine der Freude und des Glücks. „Wahrhafte Bildung bringt nur das Schöne, weil es allein den sonst verstümmelten, nach Natur- und Geistseite zerrissenen Menschen einigt . . . Ganze Menschen werden wir nur durch die Kunst.“ (Fr. Vischer).

Deshalb erheben wir kräftig die Forderung von neuem: „Lasst die Kunst, was nur angeht, durch ein Pförtlein herein in die Schule! aber die rechte Kunst!“ —

Man könnte meinen, im Zeichnen walte sie schon. Der Zeichenunterricht schärft das Auge und bildet die Hand zum Dienst für ein gewisses ästhetisches Empfinden. Aber über schöne Formen und schöne Farbenzusammenstellungen kommt er nicht hinaus. Es fehlt ihm die Seele, der Gedanke. Und deshalb ist sein Ziel im wesentlichen Technik.

Nun dann der Gesang? Er besteht jetzt aus Reinsingen und Treffsicherheit. Wer beides erfüllt, ganz besonders, wem's gelingt, ein Liedchen etwa oder einen Choral von Noten singen zu lassen,

Digitized by Google

das ist der grosse Hexenmeister. Da kann's denn passieren, dass die gelehrten Schüler auf einem Spaziergange kaum ein Volkslied anstimmen können, denn die grosse Notentafel können sie nicht mitschleppen. Sie verfallen aber in Ermangelung von etwas Besserem auf „Male, die zuckersüsse Male“ und pfeifen Gassenhauer. Wenn sie aber ja beginnen: „Ich hatt einen Kameraden“, so kann man getrost wetten, sie wissen nicht, was sie singen. Das hört man schon aus dem gefühllosen Vortrage. Der innere Gehalt des Liedes ist ihnen nicht lieb gemacht worden. Die Poesie, die doch erst dem Komponisten die schöne Melodie eingab, hat man verachtet. Der Sünder ist Fiedler, der Gesangsmeister. Seine Sache ist wiederum Technik, ist Handwerk.

Poesie ist die Kunst der Volksschule, die einzige, aber von freier Allfertigkeit, da sie sich nur an den innern Sinn wendet. Nicht in göttlichem Stolze und überirdisch glänzend tritt sie einher, nein, sie ist ein kleines blondlockiges Mädchen, wie alle drinnen auf der Schulbank. Zu denen will sie sich auch setzen, das Ärmchen traulich um den Nacken legen, lächeln und plaudern.

Im Deutsch-Unterricht erscheint sie dann und wann, vor allem im Lesen. „Das Lesebuch soll die sichere Grundlage und der feste Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der deutschen Sprache und nicht allein ein Schul- und Handbuch sein, sondern auch ein Lebensbuch werden.“ So Kehr. Der beste Schmuck dieses Lebensbuches werden aber immer die Perlen deutscher Dichtkunst sein. Höher und feiner vermag sich die Muttersprache nicht zu gestalten. Dem Kinde aber sollen die Augen aufgehen für den Reichtum, für die Pracht der Muttersprache. Und so ist der Deutsch-Unterricht zum Hüter der Poesie berufen.

Sie erscheint auch in den Gefilden der Geschichte, der Erdkunde, der Naturkunde und vor allem in denen der Religion. Glücklich der Schüler, den die Hand eines guten Lehrers zu ihr geleitet.

Ein volles, ganz von Einer Empfindung volles Herz macht den Dichter. „Die wahre Kunst“, sagt Michelangelo, „ist edel und fromm von selbst, denn schon das Ringen nach Vollkommenheit erhebt die Seele zur Andacht, indem es sich Gott nähert und vereinigt.“ Als Haydn die Töne vernahm, durch die er das Hervorbrechen des Lichts darstellt, da rief er mit ausgebreiteten Armen und lauter Stimme: „Das kommt nicht von mir, das kommt von oben!“ — Man erkennt, die Kunst, die Poesie, wirkt unmittelbar. Sie ist eine, wenn auch unbewusste, gewaltige Erzieherin.

Der freisinnige Graf Schack knüpft einmal an die Betrachtung eines Böcklinschen Bildes die Bemerkung: „Vor diesem, wie vor so manchem anderen Gemälde ist mir oft klar geworden, wie das Letzte, Wesentliche, worauf der Wert eines Kunstwerks beruht, doch etwas Geheimnisvolles, Unfassbares ist, was nur gefühlt, geahnt werden kann, aber sich nicht in Worten aussprechen lässt. Darum sind

Digitized by Google

mir auch alle ästhetischen Theorien und Erörterungen, alle Versuche, die Schönheit durch Analyse darthun zu wollen, so verhasst. Wie thöricht wäre es nicht, einen Begriff von dem Liebreize der mediceischen Venus dadurch geben zu wollen, dass man alle Teile ihres Körpers auseinandernimmt und zeigt, dass sie richtig sind! Nichts ist mir daher unerträglicher als das Gerede solcher, welche sich uns in den Museen oft als Kommentatoren der Gemälde aufdrängen. Inbezug auf Werke der Dichter denke ich ebenso und stimme völlig mit einer geistvollen Frau überein, die mir einst sagte, wenn ihr etwas den Genuss Shakespeares verleiden könne, so würden es die Erläuterungen von Gervinus und anderen bewirken!

Das Schöne ist kein Objekt, es ist immer eine Schöpfung. Die Nachempfindung ist eine Nachschöpfung. Der Seelenzustand des Dichters muss in mir lebendig werden. Mich muss dieselbe Stimmung umfangen, wie sie den Dichter umfing, da er sein Werk schuf. Trauerte und weinte er, so muss auch mich sein seelenzerreissender Schmerz packen, jubelte er auf in unendlicher Begeisterung etwa für eine vaterländische Heldenthat, dieselbe Begeisterung muss mir aus dem Auge leuchten. Auf dies Gefühl kommt's an. Es in den Herzen der Schüler zu ererzeugen, ist des Lehrers Aufgabe. Die Anschauungen, die das Gefühl in sich tragen, sind hier einfacher, dafür aber braust es oft schneller hervor. Und die Persönlichkeit des Lehrers thut das übrige. Freilich darf man nur solche Gefühle auswählen, die dem Schüler zugänglich sind. Aber eine Neudichtung soll die „Gedichtsbehandlung“ sein.

Dass durch seine Form hinan
Du dir den Blick aufwärts bahnest,
Und wie 's Dichteraugen sahn,
Selbst der Schönheit Urbild ahnest.

Wenn's aufs Gefühl ankommt, ist selbstverständlich die Lehre verpönt. „Das Schöne will nicht nützen, es ist zwecklos, rein um seiner selbst willen da. Es soll nur erfreuen, erheben.“ (Vischer.) Jedes Durchscheinen einer Absicht reisst das Gedicht aus seiner stillen Höhe herab, jegliches politisches, moralisches Interesse, jedes Interesse der praktischen Lebensklugheit etc. ist ausgeschlossen. „Wer sich so zum Kunstwerk stellt“, urteilt Vischer, „dass er ausgeht von moralischen, didaktischen, politischen Grundsätzen und die ihnen entsprechenden Massstäbe anlegt, verhält sich wie der, welcher sich sinnlich dazu verhält, pathologisch, weil ihn der Stoff packt, der praktische, moralische, didaktische, politische Wert der Sache, und weil er deshalb nicht die Erscheinung als solche erfasst.“ Denn alle Tendenzpoesie ist nur ein Anhängsel der echten Poesie, sie straft, sie lobt, sie ermuntert, schreckt ab, belehrt, kurz, sie erzieht schlechtweg. Sie steht infolgedessen der Prosa näher als der Poesie. Sie wird auch nicht anders behandelt werden

Digitized by Google

können als das prosaische Lesestück. Blauveilchen, Storch und Spatz der Bär und die Bienen, die wandelnde Glocke, der Herbst als Färber u. s. w. sind solche Tendenzpoesien, kräftige, derbe Hausmannskost, gesund und schmackhaft.

Reine Poesie dagegen hat Schwingen. Der Dichter reicht sie uns, und selig wie er fliegen wir aufwärts zu glücklichen Gefilden. Es geschieht nicht alltäglich, nur zu besonderer Feier. Zwischen Tendenzpoesie und reiner Poesie ist ein Unterschied, wie zwischen Wochentagen und dem Feiertage. In diesem Verhältnisse sollen beide auch vor den Schüler treten. Das Heilige darf nicht gewöhnlich werden, aber noch schlimmer wär's, würde es gänzlich übersehen oder vom Thoren gemissbraucht.

Auf alter, breiter Grundlage ruht die Tendenzpoesie. Sie kam schon zu berechtigter Geltung, als es notwendig war, die durch Luther geschaffene Schriftsprache aufrecht zu halten. Noch im Jahre 1570 betrug die Zahl der lateinisch abgefassten Druckschriften etwa 70 v. H., um 1730 noch 30 v. H., sie sank erst Ende des 18. Jahrhunderts auf 5 v. H. herab. Dazu kam das beispiellose kunterbunte Welschen. Lippert berichtet von der Zeit Karls VI: „Während man Französisch von den Diplomaten, Lateinisch vom Beichtvater, Italienisch von den Lippen Metastasios vernahm, waren der Hanswurst Stanitzky und der Prediger Abraham von Santa Clara diejenigen Organe, durch die deutsche Sprache ihre Vertretung beim Hofe fand.“ Da erscheint's als ein grosses Verdienst, dass es Männer wagten, Sprachgesellschaften zu gründen. Man wollte sich erfreuen am Klange der reinen Muttersprache. Freilich verfehlte man zumeist das Ziel, süssliche Reimdrechsler nannten sich Dichter. Alle 47 Bände Harsdörffers samt seinem poetischen Trichter, die „Poesie zu handhaben wie ein Handwerk“, sind seichteste Tendenzpoesie. Martin Opitz, Christian Weisse, alle die Hofpoeten und Wasserdichter, dazu Brockes sind Tendenzdichter. Das 18. Jahrhundert veredelt langsam die Tendenz, es erheben sich Kritiker wie Bodmer und Breitinger, auch Gottsched. Haller besingt schon schwungvoll, wenn auch noch lehrhaft, die Alpen. Hagedorn und Gellert bringen moralische Fabeln und poetische Erzählungen. Satyriker schwingen die Geissel. Baumgarten verfasst die erste Ästhetik. Ganz anders klangen nun die Gesänge der Dichter. Ewald Kleist singt:

„Euch will ich
Besteigen, ihr duftigen Hügel, und will in goldenen Saiten
Die Freude singen, die rund um mich her aus der glücklichen Flur lacht.“

Er starb zu früh, aber sein grosser König belebte in ungeahnter Weise deutsches Empfinden. Mächtig wuchs der Stolz, ein Deutscher zu sein. Da erschienen 1748 die ersten drei Gesänge des Messias. In dem 24jährigen Dichter lebte eine gottbegnadete Dichterkraft. Die neue Zeit bricht an, die Tendenzpoesie rückt in den Hintergrund, reiner und voller klingen die Harfen, bis sie Goethe anstimmte, der Fürst im Reiche der Poesie. Zu ihm steigt die gött-

Digitized by Google

liche Muse selbst herab, den reinen Schleier der Dichtkunst haltend, „er floss um sie und schwoll in tausend Falten“:

„Dem Glücklichen kann es an nichts gebrechen,
Der dies Geschenk mit stiller Seele nimmt:
Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.“

Er hat ihn weiter gegeben, Schiller hat ihn gehalten, Uhland, dazu Geibel und wie sie alle heissen. Er wird uns auch nie wieder entschwinden: der gewaltigste Mann des Jahrhunderts, Fürst Bismark, hat unser Volk mit eiserner Faust auf eine neue und sichere Höhe gehoben. Heller, wie vordem, leuchtet die Kraft im Auge des Volkes, und neue Sänger werden erstehen, die herrlichen Zeiten zu preisen.

Wir beanspruchen für die reine Poesie eine andere als die herkömmliche Behandlung; sie ist uns eine Neudichtung. Sie hat nichts mit dem Lesen zu thun, der Lehrer trägt das Gedicht vor, dann vergegenwärtigt man sich die konkreten Anschauungen des Dichters zum Zwecke, seine Gefühle hervorzurufen; die Zusammenfassung erfolgt mit Worten des Gedichts, sie ist keine prosaische Inhaltsangabe. Das Lesebuch dient nur als Stütze späteren Memorierens. Es bleibt dagegen während der ganzen Besprechung unter dem Tisch.

Es folgen einige Versuche des Verfassers, seine Ansichten praktisch zu erweisen. Sie sind durchaus subjektiv und wollen nichts weiter sein. Die Stufen der Vergleichung und Anwendung sind in den Entwürfen unberücksichtigt geblieben. Damit soll nicht gesagt sein, dass sie entbehrlich wären.

Zwei Gedichte von Uhland.

I.

Schäfers Sonntagslied.

1. Bild.

Der Schäfer.

„Das ist der Tag des Herrn!
Ich bin allein auf weiter Flur;
Noch eine Morgenglocke nur,
Nun Stille nah und fern!“

Ein prächtiges Gemälde steht vor unsern Augen, eine Herbstlandschaft.[1]) Links der Wald! Aus dem Blaugrün der niederhängenden Zweige glänzen einige weisse Birkenstämme mit zarten gelben

[1]) Das Liedchen ist entstanden am 17. Nov. 1805.

Digitized by Google

Blättern, daneben leuchtet ein Busch orangefarbig, ja an den Spitzen dunkelrot. Im Sonnenstrahle flimmern die Fäden und Netze der Spinnen, und kleine silberne Fliegen schweben durch die wunderbare Herbstluft.

Dem Walde den Rücken zugewendet, steht der Schäfer, eine lange, hagere Gestalt. Vor ihm breiten sich leere Felder und gelbgrüne Wiesen aus, weithin bis an den fernen Horizont. Da steht er, allein auf weiter Flur. Ernst schauen seine Augen aus dem gebräunten und tiefgefurchten Gesicht. Schneeweisses Haar zeigt sich unter dem schwarzen, breitkrempigen Hute. Den Körper hüllt ein dunkler Mantel ein, er stützt sich auf einen langen Stab. Zur Seite sitzt der treue Schäferhund. Ruhig grasen die wolligen Schafe.

Vor seinen Füssen bemerkt er welke Blätter. „Die Natur geht zu Grabe“, denkt er, „ich auch.“ —

Feierlich still ist's heute, es ist Sonntag, der Tag des Herrn. Sonst pfiffen die Pfeifen der Fabriken hinterm Walde, oder es knarrten die Wagen auf den Feldwegen, und es sprachen Menschen in den Feldern. Nichts von alledem heute! — Stille, nah und fern! —

Da auf einmal ein mächtiges, dumpfes Tönen; die Glocken der Dorfkirche läuten. Sie verstummen wieder, wehmütig ruft nun die kleinste Glocke noch hinaus in den Morgen. Ihre Klänge zittern, sie werden matter und verhallen auch. Still ist's wie vorher, totenstill. Und wie ein Sterbelied war's. „Dein Herbst ist schon längst gekommen, mach dich bereit auf deinen Tod!“ Ernst murmelt's der Schäfer vor sich hin.

2. Bild.

Sein Gottesdienst.

„Anbetend knie ich hier. —
O süsses Graun, geheimes Wehn!
Als knieten viele ungesehn
Und beteten mit mir!“

Da wirft er plötzlich den Stab fort, der ihm Stütze war. Er sinkt auf beide Kniee nieder, faltet die rauhen Hände und blickt voll Andacht aufwärts. Da glänzt's in seinen Augen, und eine Thräne rinnt ihm über die Wange. Dann ruft er laut: „Wohlan, Vater im Himmel droben, ich bin bereit! Rein liegt mein schlichtes Leben vor mir und vor dir. Ich bin bereit, sobald du willst!“ — Da verklärt sich sein Gesicht, er lächelt glückselig. Der Ernst, das Grauen, ist zur süssen Freude geworden. Und wie die Lüftchen um ihn fächeln, spürt der Glückliche ein Wehen wie von Fittichen. Das sind Engel mit den weissglänzenden Flügeln, die zu ihm hinab schweben und neben ihm auf dem Rasen fromm niederknien. Wie prächtig! Der alte Schäfer inmitten der jungen, hellen Engel! Welch ein Gottesdienst! Welch eine Gemeinde!

Digitized by Google

3. Bild.

Im Himmel.

„Der Himmel nah und fern!
Er ist so klar und feierlich.
So ganz als wollt er öffnen sich! —
Das ist der Tag des Herrn!“ —

So ist ihm der Himmel nah. Doch auch fern zeigt er sich. Das klare Blau scheint sich langsam auseinander zu dehnen. Und plötzlich reisst die Himmelsdecke entzwei, und in dem weiten Spalt knien und stehen andere Engel, ohne Zahl, kleine und grosse, alle in zarten weissen Gewändern, Palmenzweige im Arm oder goldene Lauten. Sie spielen und singen. Wunderbar klingt ihm der fromme Sang. Einige winken aus der Höhe. Das gilt ihm! Da bewegen sich seine Lippen, und noch einmal stammelt er in Glück und Seligkeit: „Vater, ich bin bereit!“ — Er hebt seine Arme empor, als wollte er hinauf reichen. Dann sinkt er vornüber auf den Rasen. Glücklich lächelnd liegt der Tote da. Ängstlich winselnd hält der treue Hund die Wacht an der Leiche seines Herrn.

Der alte Schäfer ist zu Gott gegangen. Es war der Tag des Herrn! —

II.

Die Kapelle.

1.

„Droben stehet die Kapelle,
Schauet still ins Thal hinab.“

Welch süsser Frieden lagert hier oben! Da steht sie, die kleine, schöne Kapelle mit rotem Ziegeldache. Da ist auch das goldene Kreuz, das man stundenweit drunten im Thale erglänzen sieht. Da ist auch das Glöcklein, dessen dumpfen, ernsten Klang man drunten so oft hört. Die Thür ist geöffnet, und die Sonnenstrahlen fallen gerade durch die Fensterlein auf die roten Ziegelsteine der Flur und zaubern eine Menge goldener Scheiben darauf. Doch still! Dort auf dem Bänkchen schlummert ein weissbärtiger Mönch. Gehen wir abseits, leise, leise, dass er nicht erwacht! Da wandeln wir an den Gräbern hin. Regungslos stehen die düsteren Lebensbäume und die trauernden Weiden. Dunkler Epheu schlingt sich über die Hügel. Da und dort nickt aus dem Grün des Strauches eine Rose. Überall aber blicken uns die Kreuze mit sinnigen Inschriften entgegen: „Ruhe sanft“ — „Auf Wiedersehen.“

Todesfrieden hier oben. Anders drunten:

2.

„Drunten singt bei Wies' und Quelle
Froh und hell der Hirtenknab!“

Drunten im Neckarthale, mitten unter den Blumen der Wiese

Digitized by Google

liegt der Hirtenknabe. Lustig murmelnd eilt das Wässerlein an ihm vorüber. Über ihm trillern die Lerchen in den blauen Himmel hinein. Die weissen Lämmer springen neckisch durcheinander. Und der Knabe stülpt den verwitterten Filzhut ins Genick, stemmt sein Haupt auf die rechte hohle Hand, strampelt mit den braungebrannten Beinen und singt ein heiteres Lied.

Lebensfreude hier unten.

Beide Bilder ändern sich, zuerst das droben.

3.

„Traurig tönt das Glöcklein nieder,
Schauerlich der Leichenchor.“

Der Frieden wird zum Ernste. Der fromme Mönch fährt aus seinem Schlummer empor. Bange, traurige Töne des Glöckleins erklingen. Den Berg heran kommt aus dem Dorfe ein Leichenzug. Chorknaben schreiten langsam voran und singen einen ernsten Choral vom Streben. Dann folgt der Leichenwagen mit dem Sarge des Toten. Schwarzgekleidete Männer und Frauen ziehen dahinter her. Viele weinen und trocknen mit weissen Taschentüchern die Thränen. — Ein braver Mann ist gestorben und wird jetzt begraben. Man hält vor dem Grabe. Der schauerliche Leichenchor ist verstummt. Der Pfarrer spricht die letzten Worte.

4.

„Stille sind die frohen Lieder,
Und der Knabe lauscht empor.“

Wie anders nun auch drunten! Hoch fährt auch der frohe Knabe auf und lauscht den ernsten Tönen droben. Er kniet im Grase, und seine grossen schwarzen Augen starren nach der Kapelle. Er weiss, was da oben vorgeht:

5.

„Droben bringt man sie zu Grabe,
Die sich freuten in dem Thal.“

Und das packt ihn gewaltig, denn er hat ja den Toten gekannt. Schäfer war er auch. Und vor einigen Tagen noch hatte er mit ihm gesprochen, wie einen Vater hatte er ihn geliebt. Da ist er plötzlich gestorben, man fand ihn Sonntags tot bei seiner Herde liegen. Wie bitter ist doch der Tod! Allein steht nun der Knabe, er fühlt sich ganz verlassen und elend. Thränen füllen die Augen. Mit dem Arme will er sie fortwischen. Es ist umsonst, neue kommen und fliessen ihm die Wangen herab. Es ist ihm so weich ums Herz geworden, dass er laut schluchzt. Und wie er nun mit verschleierten Augen hinauf nach dem Friedhofe blickt, da ist's ihm, als schwebe eine dunkle Gestalt zu ihm herab. Das ist der Todesengel. Träumerisch starrt ihn der Knabe an. Aber der Engel beugt sich über ihn und ruft ihm die Worte ins Ohr:

Digitized by Google

6.

„Hirtenknabe, Hirtenknabe,
Dir auch singt man dort einmal!“

Dann ist er verschwunden. Der Knabe aber schnellt auf. Er ist zum Tode erschrocken, eiskalt überläuft es ihn. Ernst und bleich treibt der sonst fröhliche Knabe seine Herde heimwärts.

B. Mitteilungen.

Über Konzentration.

Bericht über die 28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Von G. Müller.

Der Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen der über 1100 Mitglieder zählt und sehr rührig ist, pflegt jährlich zwei Hauptversammlungen abzuhalten. Die eine derselben fällt in die Weihnachtsferien und findet gewöhnlich im Wupperthale statt, das von allen Seiten leicht zu erreichen ist. Diesmal waren jedoch die Einladungen nach Remscheid, einer bedeutenden Industriestadt auf den luftigen Höhen der bergischen Landes, ergangen. Die von dem Schriftführer des Vereins herausgegebene Einladungsschrift, die auch die betreffenden Referate enthält, war, wie dies üblich ist, den Mitgliedern einige Wochen vorher zugestellt worden, so dass sich die Teilnehmer an der Konferenz schon mit den zur Behandlung stehenden Gegenständen hatten bekannt machen können. Die Besprechung des ersten Referates füllte die Morgenstunden aus. Das Thema lautete: „Über Konzentration des Unterrichts“. Der Referent, Rektor Müller aus Barmen, führte etwa folgendes aus:

Der Ausdruck „Konzentration“ ist nicht aus der Pädagogik erwachsen oder ausschliesslich in ihr gebräuchlich; er bezeichnet eigentlich auch keinen pädagogischen Begriff, sondern nur ein Bild für bestimmte unterrichtliche und erziehliche Massnahmen hinsichtlich ihrer Richtung und Wechselbeziehungen. Immer versteht man, auf welchem Gebiet das Wort auch gebraucht wird, unter „Konzentration“ und „konzentrieren“ Vereinigung in einen Punkt, Zusammendrängung oder Zusammenfassung von Gleichartigem, um eine bedeutende Wirkung nach einer bestimmten Richtung hin zu erzielen. Spricht man in der Pädagogik von Konzentration, so kann das auch nur bedeuten, dass alle unterrichtlichen und erziehlichen Massnahmen und Thätigkeiten so gewählt, angeordnet und eingerichtet werden müssen, dass sich alle auf einen bestimmten Punkt, auf einen Kern, ein Zentrum beziehen, und dass sie diese Beziehungen zu einander und zu dem Zentrum nie verlieren dürfen.

Digitized by Google

Dieses Zentrum, auf das in der Erziehungsschule alles zu beziehen ist, kann nur der Schüler sein, und zwar der Schüler als werdende sittliche Persönlichkeit. Im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings müssen alle Lehrfächer und alle Massnahmen stehen, und der Unterricht ist so zu gestalten, dass alles in einander greift und dass so gleichsam von den verschiedensten Seiten her auf das Individuum nach dem einen Ziele hin eingewirkt wird. So soll die Konzentration einen Gegensatz bezeichnen zu einem Auseinandergehen und einer Zersplitterung der Lehrfächer, und man will durch sie einer gewissen Zerfahrenheit und Unstätheit des geistigen Lebens vorbeugen, die bei der Vielheit der Unterrichtsgegenstände vielleicht zu befürchten wäre.

Es ist das besondere Verdienst zweier Pädagogen, die Idee der Konzentration mit aller Energie vertreten zu haben: Zillers und Dörpfelds. Zwar nimmt jeder von ihnen noch seinen besonderen Standpunkt ein, aber beide betrachten doch als die Kernpunkte des Problems die richtige Auswahl der Lehrfächer und Lehrstoffe, die unterrichtliche Verbindung derselben oder ihr wechselseitiges Ineinandergreifen zu dem Zweck, auf die gesamte geistige Entwicklung und Gestaltung des Zöglings die bestmögliche Wirkung und den stärksten Einfluss auszuüben, und endlich die richtige Bearbeitung jedes einzelnen Lehrstoffes, zu der Psychologie und Erfahrung den Weg zeigen.

Ziller hat bekanntlich in der Leipziger akademischen Seminarübungsschule den Grundsatz der Konzentration praktisch zur vollständigen Durchführung zu bringen gesucht. Alle Lehrfächer sollen hier wirklich ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings stehen. Das ist der oberste, leitende Grundsatz. Schon durch diese planmässig durchgeführte und festgehaltene Richtung auf ein hohes Ziel erscheinen sie konzentriert; man hat ihnen aber auch noch ein besonderes einigendes Band gegeben: das ist der kulturgeschichtliche Charakter des ganzen Unterrichts. Der allmähliche Aufbau des Unterrichts richtet sich nach der kulturgeschichtlichen Entwickelung des Menschengeschlechtes, und er soll diese Entwicklung gleichsam wiederspiegeln. So werde die Jugend genötigt, von Stufe zu Stufe dem nachzudenken, was die Menschheit gewollt und wie sie das Gewollte erreicht oder weshalb sie es nicht erreicht habe, und so gewöhne man sie an die Gedankenbewegungen, aus denen das rechte Geistesleben, und an die Überlegungen, aus denen das rechte Wollen und Thun hervorgehen müsse. In der Ziller'schen Erziehungsschule ist also die Kulturgeschichte im weitesten Sinne das beherrschende Fach, allerdings und natürlich mit Beschränkung auf das, was gerade für die Entwicklung des Einzelgeistes massgebend ist.

Es kann nicht unsere Aufgabe und Absicht sein, an der Gestaltung, die die Konzentrationsidee in der Leipziger Seminarübungsschule gefunden hat, Kritik zu üben. Doch darf wohl bemerkt werden, dass ein Aufbau des Unterrichts nach den sogenannten Kulturstufen für unsere Schulen, wenigstens zur Zeit, unthunlich erscheinen muss. Auch dürfte doch bei einer so strengen Anlehnung der übrigen Fächer an den konzentrierenden Gesinnungsunterricht, ja bei einem stofflichen Herauswachsen derselben aus ihm das Be-

Digitized by Google

denken nicht ganz abzuweisen sein, es möchte doch wohl nicht jedes Fach zu seinem vollständigen Recht kommen und sich seiner eigentümlichen Natur nach entfalten können. Das Wichtigste für uns ist, dass in der Ziller'schen Erziehungsschule die Verbindung der Unterrichtsfächer und die Notwendigkeit ihres wechselseitigen Ineinandergreifens aufs entschiedenste betont wird.

Etwas anders als bei Ziller gestaltet sich die Konzentration des Unterrichts bei [unserem rheinischen Schulmann Dörpfeld. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass er allerdings jenen Ausdruck vermeidet, um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen; aber wir wissen, dass er unter Konzentration weiter nichts als das organische Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige versteht. Seine Ansichten darüber hat er ausführlich dargelegt in folgenden drei Schriften:

a) Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes.
b) Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer.
c) Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Er fordert, damit der Unterricht eine möglichst intensive Kraft und Wirkung erhalte:

1. Der Lehrplan muss normal sein. Zu dieser Normalität gehört die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans und die richtige Stellung der Glieder oder Lehrfächer, die der Idee der gegenseitigen Dienstleistung entspricht. Die Auswahl muss sich stets nach dem Zweck der betreffenden Schule richten. Überall müssen vor allem die Fächer berücksichtigt werden und gleichsam den Kern des Unterrichts bilden, die für den Zweck der Schule am nötigsten und unentbehrlichsten erscheinen. Es würde einer Sammlung und Konzentration der Kräfte widersprechen, wollte man sich durch eine gewisse Eitelkeit bestimmen lassen, Dinge in den Lehrplan aufzunehmen, die dem Zweck der Schule nicht dienen. An die Volksschule namentlich treten in dieser Beziehung nicht selten von den verschiedensten Interessentenkreisen Wünsche und Ansprüche heran, die zur Zersplitterung ihrer Kräfte führen würden, wenn sie ihnen nachgeben wollte. Je nach der Zeitrichtung und nach den wechselnden Strömungen soll bald dies, bald jenes neu eingeführt oder dies und jenes Fach besonders hervorgehoben und berücksichtigt werden. Da ist es nötig, sich immer wieder darauf zu besinnen, was die Didaktik dazu sagt, und nach welchen Grundsätzen der Lehrplan in den Volksschulen zu bearbeiten ist.

Aber auch innerhalb jedes einzelnen Stoffgebietes an und für sich kann und muss schon auf Konzentration hingewirkt werden, und zwar durch weises Masshalten bei der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes nach Stufen und Pensen. Die Schule kann und darf ihre Aufgabe und ihren Ruhm nicht darin suchen und finden, dass dem Schüler ein möglichst grosses Stoffquantum gegeben werde, sondern vielmehr darin, dass dem Schüler Zeit und Gelegenheit geboten werde, und dass er Anleitung erhalte, sich in den Stoff zu vertiefen, um sich denselben selbst geistig zu erarbeiten und ihn dadurch zu seinem unverlierbaren Eigentum zu machen. Der Feind, den uns Dörpfeld so klar und bestimmt gezeigt hat, und der immer aufs neue in unsere Schulen einzudringen versucht, ist der didaktische Materia-

Digitized by Google

lismus, d. h. „jene oberflächliche pädagogische Ansicht, die den eingelernten Stoff, gleichviel, wie er gelernt ist, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und die darum das blosse Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Massstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht". Er kennt keine gründliche Durcharbeitung; seine Signatur ist Oberflächlichkeit.

Der normale Lehrplan der Volksschule muss nun, ihrer Aufgabe entsprechend, umfassen:

A. Die sachunterrichtlichen Gebiete: Religionslehre mit ihren Zweigen (biblische Geschichte, Kirchenlied, Katechismus, Bibellesen). — Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit, also Geschichte und politische Geographie; und endlich Naturkunde (Naturgeschichte, Naturlehre, physische und mathematische Geographie). Natürlich bilden die hier getrennt aufgeführten Teile der Geographie nur ein Lehrfach.

B) Die Muttersprache als Sprachverständnis und Sprachfertigkeit: Reden, Lesen und Schreiben.

C) Die formunterrichtlichen Fächer: Gesang, Rechnen und Zeichnen. — Diesen Fächern ist beigeordnet die allgemeine körperliche Ausbildung, „die in der Beherrschung der Natur ihr Ziel hat". —

Die richtige Stellung der Glieder zum Zweck der gegenseitigen Dienstleistung fordert, dass die sachunterrichtlichen Fächer den ersten Rang einnehmen. Sie müssen die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden. Keines dieser Fächer darf verkürzt oder im Interesse eines anderen zurückgesetzt werden. Die Lehrfächer der zweiten und dritten Gruppe, des Sprach- und Formunterrichts, müssen sich auf diese Basis stützen und aus ihr ihre Nährkraft ziehen. Sie dürfen die notwendige Verbindung mit dem Sachunterricht nicht verlieren.

2. Bei dieser Vielheit der Lehrfächer könnte nun leicht Zersplitterung und infolgedessen eine Verflachung der geistigen Thätigkeit eintreten. Darum muss, um dem vorzubeugen, Dörpfelds zweiter Grundsatz festgehalten werden. Er lautet: „Jedes Lehrfach muss ein einheitliches Ganzes bilden", d. h.: Bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden. So sind im Religionsunterricht biblische Geschichte, Spruch, Kirchenlied, Katechismus und Bibellesen in einen Lehrgang zu bringen, wobei einer der Stoffe, die biblische Geschichte, das Zentrum bildet und den Gang des Unterrichts bestimmt. — In der Kunde vom Menschenleben wird für die Geschichte eine zentrale Stellung gefordert. Sie soll durch ihren Gang die Gebiete bestimmen, die Geographie (und Gesellschaftskunde) zu besehen haben. — Und wie die Verbindung von Geschichte und Geographie, so wird auch die Verschmelzung von Naturgeschichte und Naturlehre zu einer einheitlichen Schulwissenschaft gefordert. Doch ist ein innerlich einheitlicher Lehrgang der Naturkunde noch nicht gefunden.

3. Neben diesen Grundsatz der Verbindung der verschiedenen Zweige eines Lehrfaches zu einer Einheit stellt sich der dritte: „Die sämtlichen

Lehrfächer müssen zum Zwecke der gegenseitigen Unterstützung miteinander verbunden werden. Dieser Grundsatz fordert:

a. Die Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander;
b. die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht;
c. die Verbindung von Sach- und Formunterricht.

Was das erste, die Verknüpfung der Wissensfächer, betrifft, so sind zahlreiche Beziehungen zwischen Religion und Geschichte, Religion und Geographie und zwischen Religion und Naturkunde gegeben und zu beachten. Auch die Kunde vom Menschenleben und Naturkunde greifen vielfach in einander ein und fördern sich gegenseitig.

Mit ganz besonderem Nachdruck betont Dörpfeld die unterrichtliche Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht. Er erhebt Protest gegen die einst verbreitete Meinung, der Sachunterricht dürfe bei dem Sprachunterricht untergebracht werden. Gerade umgekehrt: „Der didaktisch richtig erteilte Sachunterricht muss die Hauptsache für die sprachliche Bildung und Schulung mitthun.“ Die Sprachbildung muss, wenn sie gediegen und gesund sein soll, ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden.

Von grosser Bedeutung für die unterrichtlichen Erfolge ist ferner die Verbindung von Sach- und Formunterricht. Dörpfeld sagt darüber: „Auch in den rein formunterrichtlichen Fächern müssen ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht sorgfältig beachtet und zum besten beider Teile unterrichtlich verwertet werden.“

Das Rechnen entnimmt seine besten und interessantesten Stoffe dem Sachunterricht, und manches in diesem wird durch die Zahl besonders beleuchtet und aufgehellt. — Der Sachunterricht ruft auch das Zeichnen zu Hilfe, aber das Zeichnen selbst muss für diese Inanspruchnahme und für die Anregung, die ihm nun vom Sachunterricht gegeben wird, dankbar sein. Und die Kunst des Gesanges? Soll sie isoliert bleiben und auf einsamen Pfaden wandeln? Nein, der Gesang soll auf allen Gebieten des Sachunterrichts wie ein lieber Freund und Gast aufgenommen werden, und er wird zum Dank dafür den Unterricht gemütvoller, anziehender, freundlicher und wärmer machen, ja, ihn auch vertiefen.

4. Dörpfelds letzter Grundsatz lautet: „Der Religionsunterricht muss im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung im Zentrum des Unterrichts stehen.“ Das will nicht sagen, die übrigen Fächer sollten ihre Selbständigkeit aufgeben und sich an den Religionsunterricht anlehnen; es wird vielmehr gefordert, dass der Geist, der im Religionsunterricht weht, auch in dem gesamten übrigen Unterricht spürbar sein muss, der Geist, der den Menschen über sich selbst erhebt und seinen Blick zu dem Höchsten und Vollkommensten richtet, nach dem das Sehnen des ganzen Menschengeschlechtes geht.

Wie die Auswahl und Anordnung der Lehrfächer und ihre unterrichtliche Verknüpfung, womit es der Lehrplan zu thun hat, so ist für die Konzentration nicht minder wichtig die Methode, die didaktisch richtige Behandlung der Lehrstoffe, zu der Psychologie und Erfahrung den Weg zeigen. Die Stufe der Vorbereitung, der Darbietung des Neuen, der denken-

Digitized by Google

den Verarbeitung und der Anwendung, sie alle geben Gelegenheit, Brücken von einem Fach zum andern hinüber zu schlagen und ergänzend, berichtigend und vertiefend die geistige Kraft des Zöglings zu heben.

Mit Professor Willmann sagen wir: „Die Konzentration zum Prinzip machen, heisst uns: Hinarbeiten darauf, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen; es heisst uns, Wege suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, Gruppen des Lehrstoffs bilden, die übergreifen von einer Disziplin zur andern, damit von jedem Punkt des Wissens aus Verbindungen mit andern hergestellt werden.“ —

Die Ausführungen des Referenten gaben Anlass zu einer regen Debatte. Sie drehte sich zunächst um die Frage, ob die sittlich-religiöse Charakterbildung als das alles umfassende Ziel des Unterrichts hingestellt werden könne. Es wurde bemerkt, die ethischen Momente könnten nicht allein bestimmend sein für die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsfächer, vielmehr habe hier die Forderung der Entwickelung des Intellekts ein entscheidendes Wort mit zu sprechen. Den Bedürfnissen des praktischen Lebens müsse doch auch Rechnung getragen werden, ja, diese bestimmten oft den notwendigen Unterrichtsstoff. Man könne doch nicht sagen, dass der Unterricht im Rechnen, in der Raumlehre, den Realien, im Zeichnen und Turnen aus sittlich-religiösen Gründen eingeführt worden sei, rein praktische Erwägungen hätten vielmehr die Aufnahme dieser Fächer gefordert. Auf diese Einwände wurde erwidert: Es sei zuzugeben, dass bei der Auswahl der Lehrfächer verschiedene Gesichtspunkte massgebend seien, doch müsse festgehalten werden, dass kein Gegensatz bestehe und bestehen dürfe zwischen den ethischen Zielen der Erziehungsschule und denen der intellektuellen Bildung. Beide müssen sich durchdringen. Die sittlich-religiöse Bildung kann der Pflege des Intellekts nicht entbehren. Für tüchtiges Wissen ist selbstverständlich zu sorgen, aber als End- und Gesamtziel der Erziehung muss doch die sittliche Bildung bezeichnet werden. Wissen ist Macht, aber man darf nicht vergessen, dass es zu einer verderblichen Macht werden kann, wenn es nicht durch Gefühl und Willen reguliert und beherrscht wird. Vor allen Dingen muss die Schule eine Erziehungsanstalt sein und bleiben; sie darf nicht zu einer Anstalt herabgedrückt werden, die Kenntnisse und Fertigkeiten nur „Fortkommens“ wegen vermittelt. Kenntnisse und Fertigkeiten machen einen Menschen noch nicht zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft und zu einem guten Staatsbürger. Über allem muss daher die Herausbildung der sittlichen Persönlichkeit stehen. — Noch wurde an ein Wort Dr. Willmanns erinnert: „Mag man den letzten Zweck der Erziehung Begründung eines sittlich-religiösen Charakters nennen, aus einem reichen, angeregten Geistesleben führen der Wege zum Herzen mehr, als aus einem armen, trägen; und mag auch die stille Gottesfreude jedem tieferen Gemüte zugänglich sein, um im Leben zu wirken, bedarf auch der religiös-sittliche Sinn der Mittel des Geistes.“

Die Debatte suchte sodann die Notwendigkeit der Beziehungen aller unterrichtlichen Massnahmen auf den Schüler als werdende sittliche Persönlichkeit noch psychologisch und ethisch zu begründen. Auf der Einheit des Gedankenkreises beruht die charaktervolle Persönlichkeit; isolierte Gedankenkreise führen ein Schwanken des Willens herbei. Für die sittliche Bildung ist es daher unerlässlich, die Ichvorstellung mit einheitlichen sittlichen Gedanken auszufüllen.

Es wurde sodann die Frage erörtert, was zur qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans, wie sie Dörpfeld fordere, gehöre. Sowohl vom Standpunkt der Erziehung als auch von dem des Unterrichts kann das, was in die Volksschule gehört, betrachtet werden. Es würde vom Standpunkt der Erziehungsschule aus zur qualitativen Vollständigkeit gehören, die sittlichen Begriffe oder Ideen, die in jedem Unterrichtsfach besonders hervortreten genau zu bestimmen, und alle Stoffe, die zur Klärung dieser Begriffe und zur Erfassung der ethischen Ideen dienen können, aus allen Lehrfächern anzugeben und sie auf einander zu beziehen. Dies würde eine Anordnung des Stoffes nach gleichartigen Begriffszentren ergeben, die jedoch kaum durchführbar und auch nicht notwendig ist. Gründliche Vorbereitung muss den Lehrer in den Stand setzen, den Stoff in Beziehung zu den in Frage kommenden ethischen Ideen zu setzen. — Vom unterrichtlichen Standpunkt aus kann die Vielseitigkeit des Interesses als Massstab für die Auswahl dienen.

Auch die Forderung, jedes Lehrfach müsse ein einheitliches Ganzes bilden, rief eine lebhafte Erörterung hervor. Für den Religionsunterricht ist diese einheitliche Gestaltung anerkannt. Hier bilden Geschichte, Spruch, Lied, Katechismus und Bibellesen ein Ganzes und werden so dem Lehrplan eingefügt. Wie steht es aber mit Zillers Forderung, den Religionsstoff für jede Stufe in geschlossenen Gruppen zusammenzufassen und so vollständige Lebens- und Zeitbilder zu geben? Jetzt bewegt sich der Unterricht in biblischer Geschichte meist noch in konzentrischen Kreisen. Die Geschichten des Alten und Neuen Testamentes werden jährlich in allmählich sich erweiternden Kreisen durchlaufen, so dass gewisse Geschichten häufig wiederkehren. Eine solche Reihe zusammenhangsloser Bilder entspricht nicht dem kindlichen Interesse; der Unterricht geht sprungweise vor. Kaum ist das Interesse für eine Persönlichkeit geweckt, besonders auf der Unter- und Mittelstufe, so bricht der Lehrer ab und geht zu einer anderen Person über, und die sich aufdrängenden Fragen nach dem Warum und Wozu der Begebenheiten und Persönlichkeiten, nach ihrer Entwicklung, müssen unbeantwortet bleiben. Richtiger wäre es, das gewonnene Interesse sorgsam auszunutzen und dieselbe geschichtliche Persönlichkeit längere Zeit festzuhalten. Es würde dies dem Wesen der Konzentration mehr entsprechen und Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit würden ferngehalten.

Dem gegenüber wollten jedoch andere Redner an der Behandlung von, Einzelgeschichten festhalten. Sie führten aus, das Kind frage noch nicht nach der ganzen Entwicklung einer Person, und nicht an dieser hafte sein

Interesse, es verlange vielmehr Handlung. Es schade auch nicht, wenn wichtige Geschichten häufig wiederkehren, ja, es sei dies sogar notwendig zur rechten Vertiefung und Befestigung; man könne den Heilsgeschichten auch bei jeder neuen Behandlung neue Seiten abgewinnen. Auch in den Einzelgeschichten treten die ethischen Begriffe klar hervor, und auch durch sie könne man Wohlgefallen am Guten und Abscheu vor dem Bösen wecken.

Zuletzt kam man auf die unterrichtliche Verbindung der einzelnen Lehrfächer zum Zweck der gegenseitigen Unterstützung zu sprechen. Es wurde betont, dass die Selbständigkeit der einzelnen Disziplinen durchaus gewahrt werden müsse, dass aber ein Aufsuchen und Benutzen von Berührungspunkten sehr wichtig sei und nicht ausser acht gelassen werden dürfe. Eingehend wurde das Verhältnis von Geographie und Geschichte erörtert. Von einer Seite wurde gewünscht, die Geographie solle sich ganz an die Geschichte anlehnen und sich von ihr die Gebiete bestimmen lassen, die sie zu besehen habe. Dagegen wurde von anderer Seite gesagt, dass es gewiss Teile in der Geographie gebe, die am besten und wirksamsten durchgearbeitet würden, wenn man sie ganz an der Hand der Geschichte behandele. Aber es dürfe doch nicht gut angehen, die Geschichte in Hinsicht auf die Geographie allein bestimmend sein zu lassen. Gerade die Geographie habe auch zu anderen Fächern die innigsten Beziehungen. Es dürfe sich auch nicht immer machen lassen, ein geographisches Gebiet gerade dann genauer zu betrachten, wenn der betreffende Abschnitt der Geschichte, der hier seinen Schauplatz habe, zur Behandlung stehe. Zuweilen müsse vorausgesetzt werden, dass dieser Schauplatz schon bekannt sei, und es brauche dann nur daran erinnert zu werden. Stets aber sei festzuhalten, dass zwischen Geographie und Geschichte zahlreiche verschlingende und verknüpfende Fäden hin- und herliefen, und dass aus dieser Verbindung für beide Teile Nutzen erwachse.

Hier musste die Debatte der vorgerückten Zeit wegen abgebrochen werden. In seinem Schlusswort dankte der Referent für das der Frage der Konzentration entgegengebrachte Interesse. Wenn auch noch manche wichtige Punkte unerörtert hätten bleiben müssen, so habe die Besprechung doch ergeben, dass die Versammelten darin einig seien, es müssten zwischen allen Lehrfächern und allen Unterrichtsstoffen Beziehungen und Verknüpfungen gesucht und hergestellt werden, um das Seelenleben der Kinder vor Zerfahrenheit und Zerstreuung zu bewahren. —

Digitized by Google

C. Beurteilungen und litterarische Auslese.

I.

Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. 2. Heft: Der Prophetismus. Präparationen nach psychologischer Methode von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898. XVI u. 134 Seiten. 2,40 Mk.

Das 1893 erschienene Buch von Katzer: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus" (Leipzig, Grunow) suchte zu beweisen, dass das alte Testament nicht in den christlichenReligionsunterrichtgehöre.Dass dieser Gedanke, das alte Testament ganz und gar aus dem christlichen Jugendunterricht zu verbannen, überhaupt auftauchen und von verschiedenen Seiten sympathisch begrüsst werden konnte, — der Verfasser selbst beruft sich im Vorwort auf „einsichtsvolle Männer in hervorragenden Stellungen", die seine Ansichten gebilligt hätten, und glaubt imSinnevonTausendenvonLehrernund Eltern zu sprechen, die ähnlich wie er dächten und sich gelegentlich ähnlich wie er äusserten, — erklärt sich in erster Linie aus der bisher üblichen falschen Stoffauswahl. Gerade das Beste, Lebendigste, Originellste und Gehaltreichste blieb so gut wie unbeachtet: der Prophetismus und die daraus resultierende stille, innige Frömmigkeit der nachexilischen Gemeinde, die in den Psalmen und Sprüchen ihren Ausdruck gefunden hat und direkt zum neuen Testament, zu Jesus Christus hinführt. Zwar gehören einige Prophetenstellen und ein paar Psalmen von je zum eisernen Bestande des alttestamentlichen Religionsunterrichts. Die „messianischen Weissagungen" werden besprochen, — oft freilich nur eingepaukt, — aber der aus der Zeit der lutherischen Orthodoxie und der Herrschaft des Inspirationsdogmas stammenden Behandlung der Bibel gemäss, nach der sie nichts anderes als ein Kompendium dogmatischer Beweisstellen sein soll, werden diese Sprüche aus dem Zusammenhang gerissen, aus der geschichtlichen Entwicklung, aus der Entwickelung der prophetischen Zukunftshoffnung herausgelöst und auf einzelne zum Teil rein äusserliche unwesentliche Ereignisse aus Jesu Leben und Leiden mechanisch gedeutet. Ausserdem werden einige Psalmen durchgenommen, aber traditionell aus dem Leben des „frommen" Königs und Sängers David erklärt, womit die Möglichkeit eines zutreffenden und eindringenden Verständnisses in den meisten Fällen so gut wie ausgeschlossen erscheint. Sonst bilden die Sagen aus der Patriarchen-, Richter- und Königszeit den Unterrichtsstoff, die einer im Vergleich zu der im Prophetismus und gar erst im neuen Testament vorliegenden Gottesoffenbarung bedeutend niedrigeren Entwickelungsstufe der Religion und Sittlichkeit entstammen und denen „christliche" Gedanken oft erst mit Mühe, ja Gewalt, eingepresst werden müssen.

Während populär gehaltene Monographien über einzelne Propheten, besonders Jesaja und Jeremia, und zusammenhängende Darstellungen der prophetischen Gedankenwelt seit Jahren in grösserer Anzahl vorliegen — es seien nur die Arbeiten von Cornill, Köstlin, Marti, Duhm erwähnt, — auch Wellhausens Israelitische und Jüdische Geschichte wird nicht nur in theologischen Kreisen eifrige Leser gefunden haben — fehlte es bisher an einem wirklichen Hilfsbuch für Lehrer, das ihnen ermöglichte, ohne spezielle Vorkenntnisse ein geschichtliches Verständnis des alttestamentlichen Prophetismus zu gewinnen, und ihnen Anleitung gab, den überreichen Gedankengehalt der prophetischen Bücher für den Jugendunterricht fruchtbar zu machen. Jetzt endlich liegt ein solches Buch vor, das die für die Theologie längst sprudelnde Lebens-

quelle Lehrern und Schülern und der Gemeinde erschliesst. E. Thrändorf, der schon im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom Jahre 1883 Präparationen zur Behandlung der Propheten im Unterricht geliefert, hatte in der ersten Auflage seiner Schrift: „Das Leben Jesu und der 2. Artikel“ einen einleitenden Abschnitt über die Propheten des alten Bundes vorangeschickt. Bei der Neubearbeitung des Buches entschloss er sich, diesen Abschnitt als zu kurz zu streichen, aus der Oberstufe in die Mittelstufe zu verlegen und mit H. Meltzer zu einem besonderen Leitfaden auszuarbeiten. Vor allem die Volksschullehrer werden den Verfassern für die begeisterte Liebe und treu sich versenkende Sorgfalt, mit der sie ihre Aufgabe gelöst haben, Dank wissen.

Von dem Grundsatz ausgehend, dass nicht ein flüchtiges, oberflächliches Bekanntwerden mit vorbildlichen Personen, sondern nur ein länger anhaltender intimer Umfang mit ihnen erzieherisch wirkt (Zange), haben die Verfasser nicht einzelne Geschichten oder Reden mehr oder weniger zusammenhangslos aneinandergereiht, sondern „grosse unzerstückbare Gedankenmassen“ (Herbart) gegeben, möglichst vollständige und in sich abgeschlossene Lebens- und Charakterbilder: Amos, Jesaja, Jeremia. Zwischen Jesaja und Jeremia ist ein „Josia“ überschriebener Abschnitt eingeschoben, in dem von der Auffindung und Veröffentlichung des Deuteronomiums und der damit zusammenhängenden Kultusreform des Josia gehandelt wird. Ob diese Dinge, die doch sonst nur historisch interessant sind, hergehören, darüber lässt sich vielleicht streiten, doch sind die ausgewählten Stellen aus dem Deuteronomium S. 53 f. — als „Nachklänge der Worte eines Amos, Jesaja, Micha“ in die rechte Beleuchtung gerückt — sehr gut verwertbar. Im 5. Kapitel wird nach Klagelieder 5, Ps. 137, 1—6, Ps. 42, 2—6 und 43, 1—5 zunächst Lage und Stimmung der Gefangenen in Babel dargestellt, dann werden aus Deuterojesaja unter der Überschrift: „der Trostruf: Der Retter naht“ die Abschnitte 40, 1—8, 44, 23—28, 45, 1—4 und darauf die wunderschönen Stellen über den leidenden Gottesknecht besprochen; die Verfasser halten an der Ansicht fest, dass der „Knecht Jahwes“ Collektivum für die kleine Gemeinde der Stillen im Lande sei, — adhuc sub iudice lis est, — aber das sei bemerkt, dass diese Gemeinde der Frommen für die Kinder ein Abstraktum bleibt und dass die Stellen, wenn sie auf einen einzelnen leidenden Gerechten, auf einen Propheten und Märtyrer wie Jeremia bezogen werden, unmittelbarer ergreifend wirken. Das letzte Kapitel versetzt uns in die Zeit nach der Rückkehr aus dem Exil. Mit grossem Geschick sind die Stellen aus der nachexilischen Litteratur ausgewählt; die Überschriften zeigen den Inhalt: Heimkehr, Enttäuschung, messianische Hoffnung, Loblied auf Gottes Gnade und Güte (Ps. 103). Lobpreis des Schöpfers an Mensch und Welt (Ps. 8 — im Anschluss daran der doppelte Schöpfungsbericht der Genesis), Lob der tugendsamen Hausfrau (Spr. 31, 10—31). — Den Schluss bilden eine chronologische Tabelle, der Entwurf einer Katechese über den 1. Artikel auf Grund der angeeigneten prophetischen Gedanken, ein Register der besprochenen Stellen und ein vortreffliches Sachregister.

Zu der Textübersetzung[1]) und zu der Erklärung hätte Ref. als Theologe hier und dort Fragezeichen bezw. Einwände zu machen, doch gehören diese nicht hierher. Die Erklärungen

---

[1]) Dieser Text ist übergegangen in das von Meltzer besorgte alttestamentliche Lesebuch, Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898, S. 125 ff. (dieser Teil auch separat). Vergl. meine Recension oben S. 105 ff. Zu S. 107 berichtige ich, dass M. die Psalmen 2, 110, 72, 45 nicht David und Salomo „in den Mund legt“ (vergl. jedoch Alttestamentliches Lesebuch S. 101 unten), sondern als „Lieder auf Davids Kriege und Siege“ und „auf Salomos Gerechtigkeit und Herrlichkeit“ verwertet. Z. 16 v. u. lies 104 statt 103.

Digitized by Google

sind übrigens m. E. mitunter zu kurz und bündig (z. B. S. 33 f. zu Jes. 7, 10 ff.). S. 22 und 123 ist die Lutherische Erklärung des 1. Artikels nach der herkömmlichen falschen Konstruktion von „versorgen“ citiert (vergl. Kahle, der kleine Katechismus Luthers 1881 S. 74). S. 52 ist der Vergleich der „Wiederauffindung“ der Bibel durch Luther mit der Auffindung des Deuteronomiums irreführend (Vergl. u. a. Kolde, Die deutsche Augustinerkongregation 1879 S. 161 Anm.) Einige Druckfehler sind stehen geblieben; S. 100 lies Theodicee und S. 85 Hus (wie S. 53 und im Register).

Zwickau.

Dr. O. Clemen.

II.

Psychologie und Pädagogik.

1. **Hübener, J.,** Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit, mit besonderer Beziehung auf Herbart und Lotze. Eine psychologische Untersuchung im pädagogischen Interesse. Dresden 1898. Bleyl & Kaemmerer. VIII und 139 S. Pr. 2,80 Mark.
2. **Krause, F.,** Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psychologisch-pädagogische Briefe. 1. Teil: Das Vorstellungs- und das Denkleben. Dessau 1898. (R. Kahle. 288 S. Pr. 3 Mark.
3. **Voigt, G.,** Psychologie. Hannov. 1898. C. Meyer. 264 S. Pr. 2,50 Mk.
4. **Heilmann, Dr. Karl.,** (unter Mitwirkung v. Dr. M. Jahn). Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterrichte. 3. verb. Aufl. Leipzig 1899. Dürr. 86 S. Pr. 1,20 Mark.
5. **Sully, Dr. James,** Handbuch der Psychologie für Lehrer. Eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie für Lehrer und Studierende. Nach der 4. Aufl. des Orginals aus dem Englischen übertragen von Dr. Stimpfl. Leipz. 1898. E. Wunderlich. XIII und 447 S. Pr. 4 Mark.
6. **Waitz, Theodor,** Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Herausgegeben von Dr. Willmann. 4. verm. Aufl. Braunschweig 1898. Fr. Vieweg & Sohn. LXXXVI und 552 S. Pr. 5 Mark.
7. **Hutter, Dr. A.,** Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre. Nebst einem Anhang über Charakterologie. Berlin 1898, Rosenbaum und Hart. 169 S. Pr. 2 Mark.
8. **Fröhlich, Dr. G.,** Die deutsche Erziehungsschule etc. nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik. 2 verb. und vermehrte Auflage. Dresden. Bleyl & Kaemmerer, 1899. Pr. 2,80 Mark.
9. **Dörpfeld, F. W.,** Die freie Schulgemeinde (Gesammelte Schriften 8. Bd. Schulverfassung. 1. Teil). 2. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann 1898 XIX. und 332 S. Pr. 3,30 Mark.

1. Es kommt dem Verfasser darauf an, die Selbständigkeit des Gefühls zu erweisen gegenüber der Annahme, dass das Gefühl eine blosse Begleiterscheinung des Vorstellungslebens sei. Das Gefühl ist ihm etwas Autonomes (S. 82/83), die „innere Handlung“ des sich selbstbewussten Ich (S. 82), eine tiefere, wichtigere Seelenthätigkeit, als das Vorstellungsleben (S. 124), es ist ihm die höhere, das Vorstellen die niedrigere Sphäre (S. 76), die Basis des Charakters (S. 71.) Des Verfassers Bemühen richtet sich darauf, die Gesetzmässigkeit des Gefühlslebens nachzuweisen; nachzuweisen, dass seine Gesetze weit über die des Vorstellungslebens hinausgehen; dass sie Gebote enthalten, die der niedrigen Sphäre des Vorstellens fremd sind (S. 76). Selbstverständlich weist er damit auch die Ansicht zurück, nach der das Gefühl aus dem Willen hervorgehen soll (Wundt). „Der Umfang des Gefühls ist ein anderer, ist ein grösserer, als der des Willens; das Gefühl ist so stark, so autonom, dass es seinen eigenen Umfang bestimmt.“ — Das Buch ist in 5 Kapitel eingeteilt.

Digitized by Google

Sie handeln vom Wesen, von der Eigenart des Gefühls, von den Veränderungen im Gefühlsleben, von der Einteilung der Gefühle und der Anwendung auf die Pädagogik. Der Verfasser giebt zwar zu, dass sich Herbart um die Erörterung des Vorstellungslebens der Seele ein Verdienst erworben habe, doch verleitet ihn der Eifer für seine Sache zu manch unzutreffendem und ungerechtem Urteil über Herbart und zu falscher Beleuchtung Herbarts durch nichtzutreffende Citate aus anderen Philosophen (vergl. S. 5, 6, 17—19, 71, 130). Auch weiss er sich mit Wundt als dem Vertreter der Aktualitätstheorie nicht auseinander zu setzen (S. 27). In der Erfahrung kommen bekanntlich Vorstellen, Fühlen und Wollen nicht isoliert, sondern in den mannigfaltigsten gegenseitigen Verbindungen vor. Der isolierenden wissenschaftlichen Betrachtung mag nun freilich das Vorstellungsleben nicht so grosse Schwierigkeiten darbieten, als die anderen Gebiete, deshalb wohl auch sind die letzteren bisher weniger angebaut. Ebendeshalb muss jeder Versuch dankbar begrüsst werden, auch der hier vorliegende, obwohl ihm der Mangel gründlicher psychologischer Vorstudien anhaftet. Zu den wenigst gelungenen Partien scheint das 5. Kapitel zu gehören. Es macht den Eindruck, als ob der Verfasser mit den pädagogischen Schriften Herbarts und Zillers nicht genügend vertraut sei, um die Stellung ihrer Pädagogik zum Gefühlsleben zu würdigen. Wie wäre es, wenn nun gerade nach der Richtung des Gefühlslebens hin der Pädagoge Herbart und Ziller den Psychologen ergänzte? Was übrigens die Polemik gegen Zillers Konzentrationsidee und gegen die Formalstufen in diesem Kapitel (Anwendung der Gefühlstheorie des Verfassers auf die Pädagogik) soll, ist nicht recht ersichtlich.

2. Das Buch von F. Krause ist zunächst für eine Vereinigung von Nadelarbeitslehrerinnen geschrieben. Die einzelnen Abschnitte werden Briefe genannt, obwohl die Darstellungsweise zu dieser Bezeichnung nicht berechtigt. „Sie sollen in erster Linie dem Unterrichte in den Nadelarbeiten dienen, und zwar insofern als sie unternehmen, denselben eine, vollberechtigte Stätte in der Erziehungsschule zu verschaffen.“ Durch das Studium der Psychologie sollen die Nadelarbeitslehrerinnen befähigt werden, „ihren Unterricht dem in den übrigen Lehrgegenständen gleichwertig zu machen.“ Ob wohl das Studium der Psychologie dazu befähigen kann, den Unterricht in Nadelarbeiten dem Unterrichte in Religion, Geschichte, Sprache, Geographie, Naturkunde und Rechnen gleichwertig zu machen, und diesem Lehrgegenstande eine vollberechtigte Stelle in der Erziehungsschule zu verschaffen vermag? Betrachtet man die am Schlusse der einzelnen Abschnitte den Nadelarbeitslehrerinnen gebotenen Ergebnisse, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Resultate in keinem rechten Verhältnis zu der aufgewandten Mühe stehen, wenn überhaupt philosophisch nicht Vorgebildete den Erörterungen, die nicht selten sehr schwierige Probleme berühren, folgen können. Anderseits sind jene Resultate so allgemeiner Art, dass sie, als Weisungen schlechthin gegeben, wohl von selbst einleuchten. Der Verfasser hofft aber auch, dass Lehrerinnen jeder Art und Lehrer, sowie Väter und Mütter das Buch nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen werden; ja, dass selbst der Psychologe von Fach sein Interesse dieser und jener neuen Anschauung zuwenden werde. Ich weiss nicht, ob es im Sinne des Verfassers ist, wenn ich als solch neue Anschauungen z. B. folgende bezeichne: Wahrnehmung und Gefühl sind die beiden Seiten der Empfindung (S. 7); die erste und ursprüngliche Äusserung des menschlichen Innenlebens ist das Fühlen; das Wahrnehmen stellt sich erst nach und nach als etwas sozusagen Erlerntes ein (S. 9). Ferner polemisiert er gegen die sogenannten „betonten“ Empfindungen. Nach des Verfassers Ansicht darf man nur von einem

Digitized by Google

Tone des sinnlichen Reizes sprechen. „Will man sich aber ganz einwandfrei ausdrücken, so muss man sagen, der Nerv töne. Den Ton empfindet die Seele, und er wird so zum Gefühle und später zur Vorstellung.“ Er weist es zurück, das sinnliche Gefühl das „Echo“ der Empfindung zu nennen. „Dieses Gefühl ist nichts mehr und nichts weniger als die Empfindung selbst“ (S. 25). — Der Verfasser bekennt sich zum substanziellen Seelenbegriffe. Die Seelensubstanz denkt er sich als ein ähnliches Gebilde, wie die Erde im Urzustande, d. h. (unter Annahme des Äthers als des Grundstoffes) in dem Zustande, da der Grundstoff noch keinerlei Veränderung seines Zustandes erfahren hat. Im Prozess des Werdens der Erde hat nun aber der Grundstoff mannigfache Veränderungen seines Wesens erfahren; trotzdem bleibt derselbe durchaus einheitlich, da zu dem einen Grundstoffe nichts hinzugekommen ist. Die Seele ist ihm eine einheitliche Substanz, aber kein einfaches Wesen; die Vorstellungen sind „nichts weiter, als verschiedene Zustände der einheitlichen Seelensubstanz“. Die Seele sei als ein der Erde oder einem Weltenkörper ähnliches System anzusehen. Als ein solches System müsse sie einen Mittelpunkt haben, „d. h. einen Zustand, in welchem die Vorstellung, die in denselben gelangt, von allen Seiten gleich stark angezogen wird, oder in welchem ihr Streben aufgehoben ist“ (S. 77). Dieser Zustand stelle den des wirklichen Vorstellens, das Bewusstsein dar (S. 71). Es wird ein geistiges und ein sinnliches Bewusstsein unterschieden (S. 96). Die Aufmerksamkeit sei der Zustand, „welcher sich daraus ergiebt, dass die Seele die Vorstellung von einem Gegenstande veranlasst, im Bewusstsein zu erscheinen und dort genügend lange zu verweilen“ (S. 81). Der Verfasser vermag nur eine willkürliche Aufmerksamkeit anzuerkennen; aber erregt werden könne sie auf willkürlichem und unwillkürlichem Wege. — Doch genug. Mit mehr oder weniger willkürlichen, an das Phantastische streifenden Annahmen über die Seelensubstanz kommen wir in der Psychologie nicht weiter. Alles in allem: Ob das Buch dem Leserkreise, für den es zunächst bestimmt ist, entspricht, wage ich nicht zu entscheiden; doch kann ich das Bedenken nicht unterdrücken, dass es zu hohe Anforderungen an einen solchen Kreis stellt. Lehrer, die sich bereits mit Psychologie beschäftigt haben, können mancherlei Anregung durch das Buch empfangen, wäre es auch nur zur Prüfung ihrer bisherigen Auffassung dieser oder jener Erscheinung des Seelenlebens; denn der Verfasser ist an selbständiges Denken gewöhnt. Wenn auch nicht in jedem Falle, so verlohnt es sich doch hie und da, seiner Darstellung zu folgen. Wer aber über den Fortschritt der Psychologie sich unterrichten will, wird meines Erachtens besonderen Nutzen nicht daraus ziehen. Der Psychologe von Fach wird bemerkenswerte neue Anregungen kaum empfangen. Einer gründlichen Umarbeitung bedarf der 15. Abschnitt (Zusammenfassung und übersichtliche Darstellung des aus der Erziehungslehre Behandelten); er stellt ein buntes Durcheinander dar und enthält mancherlei recht Anfechtbares.

3. G. Voigts Psychologie bildet den 2. Teil des Lehrbuchs der Pädagogik von Chr. G. Schumann und G. Voigt. Der Verfasser steht auf Herbartischem Standpunkte. Das Buch ist für den Seminarunterricht berechnet. Der 1. Abschnitt enthält die 5 Seiten umfassende Einleitung. Ob man die Einleitung als besonderen Abschnitt bezeichnen darf? Der 2. Abschnitt handelt von den Erscheinungen des Seelenlebens und gliedert sich in die bekannten drei Unterabteilungen. Die Unterabteilung A (die Erscheinungen des Vorstellens) zerfällt in 5 Kapitel. Am Schlusse der einzelnen Kapitel sind gegeben: a) Systematische Darstellung, b) Praktische Folgerungen, c) Aufgaben. Bei Kapitel 5 jedoch sind die Aufgaben in Wegfall geraten. In Unterabteilung B verschwinden ferner die „Praktischen Folgerungen“ und in

Digitized by Google

Unterabteilung C wird auch noch auf die „Systematische Darstellung“ verzichtet. Nur aus dem Zwecke des Buches ist es erklärlich, dass in der Einleitung vom Ziel und von der Methode der Erziehung die Rede ist. Gewöhnlich sagt man doch, dass das Erziehungsziel von der Ethik bestimmt wird; hier aber heisst es, dass Ziel und Methode nur auf psychologischem Wege bestimmt werden könne. — Die Unterscheidung von Seele und Geist ist psychologisch nicht von Bedeutung (S. 7, 17). In § 4 der Einleitung wird das Wollen als ein vertieftes Gefühl bezeichnet; diese Ausdrucksweise ist ungenau und irreführend. — Der Satz (S. 18/19), dass durch die starke Seite der Individualität die Mittel, durch die schwache die Ziele der Erziehung bestimmt werden, könnte zu der Meinung verleiten, dass es so viele Ziele der Erziehung geben müsse, als es individuelle Bestimmtheiten giebt. — Auf S. 23 sind wohl versehentlich die Gegenstände anstatt die Vorstellungen als Gebilde der Seele bezeichnet. — Ganz ungewöhnlich ist die Definition: „Der Leib ist die Erscheinung derjenigen Wesen, mit welchen die Seele zu einer kontinuierlichen Lebensgemeinschaft verbunden ist“ (S. 10). Es ist nicht einzusehen, weshalb die gesicherten Resultate der Gehirnphysiologie unberücksichtigt geblieben sind. Es muss als notwendig erachtet werden, die Seminarzöglinge damit bekannt zu machen. In der Erklärung: „Das Vorstellen ist die Thätigkeit der Seele, durch welche sie das Ergebnis eines Wahrnehmungsprozesses nach dem Ablauf desselben festhält und so eine erloschene Empfindung zu ersetzen sucht“ (S. 37) — ist die Wendung: „und so — sucht“ zu beanstanden. — Mit dem Zwecke des Buches lässt es sich wohl rechtfertigen, dass in dem 3. Kapitel des Abschnittes „Die Erscheinungen des Vorstellens“ weit mehr aus dem Gebiete der Logik Aufnahme gefunden hat, als man in einem Lehrbuche der Psychologie erwarten darf. Warum hat die für die geistige Entwicklung so wichtige Zeit- und Raumvorstellung keine Berücksichtigung gefunden? Auch bei wiederholtem Durchblättern des Buches konnte ich davon nichts entdecken. Da weder ein Inhaltsverzeichnis, noch ein Register beigegeben ist, fällt es nicht leicht, sich schnell und sicher zu orientieren. — Beachtenswert sind des Verfassers Ausführungen über das Wesen des Gefühls, die manche falsche Vorstellung zu zerstreuen geeignet sind. Ohne Schaden könnte die Einleitung — wenigstens in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit — wegfallen. Das unter der Überschrift „Der Leib“ (§ 9) Gebotene muss völlig enttäuschen, da man hier etwas anderes zu erwarten berechtigt ist. — Wie sich der Verfasser die Erledigung der ausserordentlich zahlreichen Aufgaben denkt, ist mir nicht klar, zumal die meisten derselben über den Rahmen des in den Lehrparagraphen Behandelten weit hinausgehen. Wer soll diese Aufgabe lösen?

Wir haben in Voigts Psychologie eine im ganzen klare und tiefgehende Darstellung vor uns. Wenn aber der Inhalt des Buches den Lernenden lebendig werden soll, bedarf er der Behandlung durch einen sehr sachkundigen und geschickten Lehrer. In die einzelnen Abschnitte ist zu viel Stoff zusammengepresst. Obgleich den Herbartschen Standpunkt vertretend, hätte das Buch doch Rücksicht auf die neueren Richtungen und Bestrebungen nehmen können und sollen.

4. Heilmanns Psychologie ist ein praktisch angelegtes Büchlein, das zur Erfüllung seines Zweckes, auf der Mittelstufe des Seminars das Notwendige aus der Logik und Psychologie zu lehren, wohlgeeignet erscheint. Es erinnert in seiner Anlage an Voigts Psychologie, wird aber in seiner Beschränkung dem unmittelbaren Unterrichtsgebrauche besser dienen, als jenes. Heilmanns Buch verhält sich zu Voigts Buch wie ein Leitfaden zu einem Handbuche. Auch Heilmann steht auf dem Standpunkte der Herbartischen Psychologie. Merkwürdigerweise be-

Digitized by Google

rücksichtigt auch er die Zeit- und Raumvorstellung nicht.

5. Sullys Handbuch ist ein vorzügliches Werk; die Bezugnahme auf die Praxis der Erziehung und des Unterrichts teilt es mit den beiden vorher besprochenen Büchern, nur dass es nach der Seite der wissenschaftlichen Behandlung mehr ist, als das von Voigt und infolge seines Umfanges mehr sein kann, als der Leitfaden von Heilmann. Man darf wohl sagen, dass bei aller Rücksichtnahme auf die neueren Forschungen durch Sullys Werk nicht nur in pädagogischer, sondern auch in psychologischer Hinsicht Herbartscher Geist weht. Fortsetzung folgt. Sch.

III.

Dr. Heinr. Dittmar, Die Weltgeschichte in einem übersichtlichen, in sich zusammenhängenden Umriss für den Schul- und Selbstunterricht. Neu bearbeitet und bis auf die neueste Zeit fortgeführt von Dr. Karl Abicht. 1. Teil. Geschichte der Welt vor Christus. 13. Auflage mit drei Karten. Heidelberg. Winter 1898. (2 Mark). — Die drei Karten sind in dieser Auflage neu. Glaubte der Herausgeber dadurch einen historischen Atlas entbehrlich zu machen? Die dritte Karte bietet Italien, aber Gallien und Spanien sucht man darauf vergebens. Die im Texte erwähnten geographischen Namen sind vielfach auf den Karten nicht verzeichnet und konnten bei dem kleinen Massstabe auch nicht immer angegeben werden. Auf der dritten Karte ist der kl. St. Bernhard mit dem grossen verwechselt, der Mons Vesulus aber, dem im Texte der Verfasser den Vorzug giebt, — und er lässt Hannibal im Thale der Isara dahin gelangen! — fehlt überhaupt u. s. w. Wie weit sonst noch in der neuesten Auflage Veränderungen und Verbesserungen vorgenommen worden sind, vermag ich nicht zu beurteilen. Jedenfalls liessen sich noch viele Einzelheiten verbessern, von einigen Druck- und Schreibfehlern, wozu ich die broncenen Reliefbilder am Fries des Zeusaltars in Pergamum (S. 161) rechnen will, ganz abgesehen. Wichtiger scheint es mir aber, hervorzuheben, wie sehr das Buch in anderer Hinsicht berechtigte Erwartungen unerfüllt lässt. Es ist ja durchaus zu loben, dass die Ergebnisse historischer Forschung nicht vorschnell in Schulbücher aufgenommen werden: aber sowie sie sich als gesichert erwiesen haben, darf sich die Schule nicht mehr ablehnend verhalten. Zwar sagt nun auch der Verfasser S. 1: „Die Wahrheit der Thatsachen zu ermitteln, ist Aufgabe der historischen Kritik, welche sowohl die Glaubwürdigkeit der Überlieferungen nach Zeit und Art, als auch die Glaubwürdigkeit der Überliefrer zu untersuchen hat“, aber von einer Anwendung solcher Grundsätze ist nicht viel zu verspüren. Nach Urväter Weise ist noch die alte Geschichte Griechenlands und Roms behandelt, und wie der Verfasser genau anzugeben vermag, zu welcher Zeit Danaos, Kekrops, Kadmus und Pelops in Griechenland eingewandert sind (in einem klein gedruckten Abschnitte erfolgt dann freilich ein Widerruf dieser Angaben), wann der Argonautenzug, der Zug der Sieben und die Belagerung Trojas stattfand, dass Theseus 1250 König über Attika war, dass Rhodus „schon um das Jahr 1051 (!) eine dorische Niederlassung war“, die ionischen Kolonien Kleinasiens aber 1004 gegründet wurden, so ist er auch nicht im mindesten über die Regierungsjahre der sieben römischen Könige, von Romulus angefangen, im Zweifel. Wozu diesen völlig wertlosen Ballast noch immer weiter schleppen! Welche irrigen Vorstellungen werden dadurch beim Schüler wachgerufen, vorausgesetzt, dass nicht der kontrollierende Lehrer durch solche Partien einfach einen Strich macht! Dass die antiken Sagen einen hohen pädagogischen Wert haben, dass vollends ihre Kenntnis für jeden unumgänglich nötig ist, der ein Verständnis für Kunst und Litteratur der Griechen und Römer gewinnen will, ist selbstverständlich; aber Sage und Geschichte sind, soweit möglich, streng zu scheiden, Vorgeschichte aber, wovon in diesem Buche so häufig die Rede ist, giebt es im Sinne des Verfassers überhaupt nicht.

Digitized by Google

Dass der Verfasser hinsichtlich der Bibel, und auch des alten Testaments, an der Verbalinspiration festhält, dass in seinen Augen „die ältesten Andeutungen“ über die Vorgeschichte der Welt „die aus dem Offenbarungsquell geschöpfte, durch ihre Einfachheit beglaubigte mosaische Urkunde“ enthält, dass ihm also Adam und Eva, Kain und Abel, Lamech, Jubal und Tubalkain genau so gut historische Persönlichkeiten wie Sokrates und Julius Cäsar sind, sei nur noch nebenbei bemerkt. Übrigens ist auch die alte Geschichte streng unter dem Gesichtswinkel des Christentums betrachtet und deshalb die Darstellung in diesem Bande nur bis zu Christi Geburt geführt, als ob nicht die folgenden Jahrhunderte mit den vorhergehenden eine untrennbare Einheit bildeten und das Christentum erst allmählich zur Weltmacht geworden wäre. Zum Schluss möchte ich noch bemerken, dass mir das Buch an Namen, Thatsachen und Zahlen für den Unterricht viel zu viel zu bieten scheint, auch wenn der Lehrer die klein gedruckten Abschnitte, die oft in recht unliebsamer und unschöner Weise die Darstellung unterbrechen, übergeht, was übrigens häufig nicht möglich sein dürfte, und sie dem Selbststudium überlässt. Langer.

IV.

Hoffmeyer und Hering, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Ferd. Hirt, Breslau 1898. 3 Bde.: I. Geschichte des Altertums, mit 35 Abbildungen im Text, 166 S. Pr. 2,25 Mk. — II. Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648, mit 22 Abbildungen im Text, 244 S. Pr. 3 Mk. — III. Geschichte der Neuzeit seit 1648, mit 4 S. Abbildungen im Text, 328 S. Pr. 3,50 Mk.

Unstreitig besitzt dieses Lehrbuch, welches aus der Praxis hervorgegangen ist, manche Vorzüge, die es für den Unterricht an preussischen Seminaren, seine nächste Bestimmung, recht brauchbar machen. Der Stil ist fliessend, Haupt- und Nebensachen sind durch verschiedenen Druck kenntlich gemacht, Zahlen und Namen möglichst beschränkt. Die beigefügten Abbildungen gestalten namentlich den Unterricht in der Kulturgeschichte, die gebührend berücksichtigt ist, anschaulicher. Als bekannt vorausgesetzt ist der im „Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten“ von denselben Verfassern behandelte Stoff. Der den einzelnen Perioden zugemessene Raum steht im richtigen Verhältnis zu ihrer Bedeutung.

Gleichwohl kann ich, wenigstens nicht preussischen Seminaren, dieses Buch nicht empfehlen, da es einen sehr einseitig preussischen Standpunkt einnimmt, und zwar nicht bloss hinsichtlich der Vertiefung des Stoffes, sondern auch der Darstellungsweise. Während z. B. die chinesische und indische Geschichte ganz fehlt und das Reformationszeitalter so lückenhaft behandelt ist, dass der Kurfürst Vater August von Sachsen und der Admiral Coligny gar nicht genannt werden, sind der brandenburg-preuss. Geschichte von 1134—1640 27 Seiten eingeräumt. Im kleveschen Erbfolgekrieg trat nach den Verfassern zwar Wilhelm von Pfalz-Neuburg, um die Hilfe der Liga zu gewinnen, zur katholischen Kirche über, Sigismund von Brandenburg aber aus innerer Ueberzeugung zur reformierten. Für den Frieden von Basel (1795), den G. Weber als einen schmachvollen bezeichnet, haben die Verfasser kein Wort des Tadels, entrüsten sich aber über die treulose Handlungsweise des Kaisers bei der 3. Teilung Polens. Preussens und der Hohenzollern Geschichte ist so glänzend, dass die wenigen schwarzen Punkte darin nicht übertüncht zu werden brauchen.

V.

Adolf Günther, Vorschläge zu einer zeitgemässen Gestaltung des Geschichts-Unterrichts. 2. neubearb. Aufl. Wiesbaden. Emil Behrend. 1897. 50 S. Pr. 80 Pf.

Der Verfasser hat nur die Volksschule im Auge, und unstreitig sind für diese seine Vorschläge, die in gleicher Weise den mit den neueren Theorien seiner Wissenschaft vertrauten Pädagogen, wie den erfahrenen und daher besonnenen Schulmann verraten, recht beherzigenswert; doch

Digitized by Google

auch die höheren Schulen können manches daraus lernen. Der Verfasser betont zunächst, dass der Geschichtsunterricht nach seinem Zwecke vor allem ethischer, Humanitäts-, nicht Realunterricht ist. Dann wird der zu behandelnde Unterrichtsstoff erörtert, wobei Verzicht auf Vollständigkeit in der Darbietung des Materials und Beschränkung auf die Geschichte des eigenen Volkes verlangt wird. Die Geschichte anderer Kulturvölker soll nur soweit in den Bereich des Unterrichts gezogen werden, als sie das Verständnis der bibl. und deutschen Geschichte zu fördern vermag. Den Kern des Unterrichts hat die Kulturgeschichte zu bilden, d. h. die Entwickelung von Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft; alles, was ohne Bedeutung für die deutsche Kulturentwickelung ist, soll wegfallen, wie das Übermass von Namen u. Zahlen. Der geschichtliche Lehrstoff muss nach Hauptepochen gruppiert werden und zwar in die des deutschen Heldentums, der Bekehrung, des deutschen Königtums, der Reformation, der Aufklärung und der Einung einschliesslich der Gegenwart. In den Mädchenklassen soll der Unterricht anders als in den Knabenklassen gegeben werden und hervorragende Frauengestalten in den Vordergrund rücken. Aber selbst für die Knaben verwirft der Verfasser die Bevorzugung der Kriegsgeschichte, sowie das Verschweigen der Schattenseiten, doch soll das Licht den Schatten überwiegen. Die Geschichtsbücher dürfen weder vorzeitig die Resultate der geschichtlichen Entwickelung verraten noch fertige Urteile enthalten. Auf der Unterstufe der Volksschule ist Heimatskunde, auf der Mittelstufe sind Sagen und geschichtliche Einzelbilder, auf der Oberstufe eigentliche Geschichte nach chronologischer Anordnung zu behandeln. Betreffs der anzuwendenden Unterrichtsform schlägt der Verfasser vor: Neben der Darbietung des Stoffes durch die Erzählung des Lehrers ist die Geschichte auf Grund von Quellennachrichten oder durch den darstellenden Unterricht von den Schülern selbständig mit zu erarbeiten. Die Geschichte ist nach den in ihr zur Erscheinung kommenden Ideen und nach ihrem pragmatischen Zusammenhange in klarer Gliederung, übersichtlicher Gruppierung, in einer der Fassungskraft der Schüler angepassten Sprache und unter Benutzung äusserer Veranschaulichungsmittel zu betrachten. Die hierbei hervortretenden Gesinnungsverhältnisse sind der sittlichen Beurteilung der Schüler zu unterwerfen, und diese müssen eine Ahnung von Gottes Walten gewinnen.

Borna. Dr. C. Franke.

Aus Zeitschriften und Sammelwerken.

Pädagog. Blätter Nr. 1, 2: Keller, Das Philanthropinum in Marschlins.

Neue Bahnen Heft 1—3: Rasche, E., Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte der Volksschulen.

Pädagog. Monatsblätt. Heft 2: Kipping, O., Über methodische Einheiten im erdkundlichen Unterrichte. — Erler, J., Darf die dichterische Jugendlektüre nur litterarisch-ästhet. gewertet werden?

Pädagog. Zeitung Nr. 6, 7: Busch, L., Was hat die Schule zu thun, um das sittliche Urteil in sittliches Wollen und Handeln umzusetzen? — Nr. 8: Fechner, K., Verbaler Realismus. — Nr. 10, 11: Fechner, K., Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes. — Nr. 12: Berndt, Joh., Zur Behandlung der Schöpfungsgeschichte.

Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland Nr. 7: Polz, E., Sozialpädagogik. — Nr. 10: Döhler, H., Prof. Natorp und der Herbartianismus.

Frankfurter Schulzeitung Nr. 4, 5: Wendtland, O., Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung etc. (vergl. Päd. Zeitung Nr. 12). — Nr. 8: Schneider, A., Praktische Vorschläge zur Reform des Zeichenunterrichts unserer Bürgerschulen.

Blätter für höheres Schulwesen Nr. 10 (1898) und Nr. 1 (99)

Digitized by Google

Prof. Hornemann. Zur Weiterbildung der preussischen Lehrpläne von 1892.

Lehrproben und Lehrgänge Heft 58: Lange, A., Zur Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums. — Knabe, Der kontradiktorische Gegensatz. — Lange, P., Stellung und Betrieb des neusprachlichen Unterrichts an den Frankfurter Reformschulen. — Becker, A., Über die Benutzung der geographisch-historischen Bilder beim Unterricht.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik Heft 5 (1898): Lobsien, M., Über den Ursprung der Sprache. — Rossner, A., Die allgemeine evangelisch-lutherische Kirchenzeitung und der moderne Lehrer. — Sachse, L., Das Kind und die Zahl. — Randbemerkungen zu moderner Pädagogik, von —e.

Praxis der Erziehungsschule Heft 6 (98) und 1 (99): Pastohr, R., Die Naturkunde des 6. Schuljahres. — Heft 1 (99): Eismann, O., Konzentrationsbild aus dem 5. Schuljahre.

Deutsche Schulpraxis Nr. 4: Härtig, R., Pestalozzi und der erste Leseunterricht. — Nr. 12: Schilling, K., Zum bibl. Geschichtsunterrichte auf der Elementarstufe. — Nr. 2 ff.: Leupold, Die Gegner des Herrn im Neuen Testamente.

Schweizerische pädag. Zeitschrift 9. Jahrg. Heft 1: Thommen, Dr. E., Über Fr. Nietzsche und Bildung. — Zollinger, Dr. E., Über die geistige Entwicklung in den ersten Lebensjahren.

Pädagogische Abhandlungen (herausgeg. von W. Bartholomäus): Budde, K., Die Theorie der Seelenvermögen nach Kant, Herbart, Lotze und Beneke (II. Bd., Heft 9). — Günther, F., Die Bedeutung der Ortsnamen für die Kulturgeschichte (III, 2). — Renner, A., Des Weibes seelische Eigenart und daraus sich ergebende Folgerungen für die Erziehung der Mädchen (III, 3). — Schröder, W., Bangs Reformvorschläge etc. (III, 4). — Ruland, Dr. W., Über musikalische Erziehung (III, 6).

Sammlung pädag. Vorträge (herausg. v. W. Meyer): Strewe, Ad., Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben, sowie des Haushaltungsunterrichts für Mädchen in den Lehrplan der Volksschule ein? (XI, 8). — Nebe, Dr. A., Zwei berühmte Bilderbücher für den Unterricht (XI, 9). — Tews, J., Die Entwicklung des preussischen Volksschulwesens in dem Jahrzehnt 1886 bis 1896.

Sch.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Authentische Darstellung der Lehre Zillers über die Formenkunde.[1])

Emil Zeissig, Annaberg (Sachsen).

Vorbemerkung. Welche Darstellung eignet sich wohl am besten zur Einführung in die Grundsätze eines Pädagogen? Auf alle Fälle die authentische Darstellung, wobei der betreffende Pädagog selbst das Wort führt. Erstens gestattet sie eine wahrheitsgetreue, objektive Darlegung. Der Leser wird dabei zum Quellenstudium genötigt; es werden ihm nicht Urteile aufgezwungen, die nicht er, sondern nur der Darsteller sich erarbeitet hat und mithin für den Leser Vorurteile sind. Eine quellenmässige Darstellung bietet dem Mitforscher mehr als ein knappgeschürztes Referat mit summarischen Aussprachen und lässt darum am ehesten und besten eine gerechte Würdigung der Bedeutung des Pädagogen auf dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiete zu. Zweitens liegt in der individuellen Ausdrucksweise ein grosser Reiz; die wörtliche Wiedergabe spricht unmittelbar zum Leser und bringt ihn in unmittelbare Fühlung mit dem Autor. So kam es, dass ich mich im Nachstehenden auch nur für eine authentische Darbietung der Zillerschen Lehre über die Formenkunde entschliessen konnte. Dabei schöpfte ich aus folgenden Quellen:

1. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Dritte Auflage. 1892. Herausgegeben von Dr. Karl Just.
2. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Zweite, verbesserte Auflage. 1884. Herausgegeben von Professor Dr. Theodor Vogt.

---

[1]) Vergl.: Authentische Darstellung der Lehre von der Methodik der Schulnaturwissenschaft. Von Max Grohmann. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 40–46.

Digitized by Google

3. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. (Leipziger Seminarbuch.) Dritte Auflage. 1886. Herausgegeben von Max Bergner.

4. Erläuterungen zum 10. Jahrbuch (1878) des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Von Professor Dr. T. Ziller.

Das Studium der für die Formenkunde bedeutsamen Aussprüche Zillers ist sehr erschwert, da die genannten Schriften nichts Zusammenhängendes, Wohlgeordnetes über den fraglichen Gegenstand enthalten. Es galt darum, besonders unter Zugrundelegung von Zillers Hauptwerken, die gelegentlichen, zerstreut liegenden merkwürdigen Äusserungen zunächst zu sammeln und alsdann der Übersicht halber zu ordnen. Viele Gedanken hat Ziller in seinen Werken hie und da mehrere Male niedergelegt, weshalb sich die Anführung von Parallelstellen notwendig machte. Aus der Zahl der gleichen Aussprachen ist aufs deutlichste zu erkennen, welche Bedeutung Ziller der darin enthaltenen pädagogischen Forderung beimisst. Zu allermeist ist's aber so, dass jedes Citat ein Charakteristikum hat, dass der eine Ausspruch den Ton auf diesen Punkt, der andere auf jenen Punkt legt, sodass alle parallelen Stellen zusammengenommen den pädagogischen Gedanken inhaltlich vollständig zum Ausdruck bringen.

Das Ganze gliedert sich in die Hauptteile:

I. Stellung der Formenkunde im Zillerschen Erziehungsplane.
II. Grundsätze für den Betrieb der Formenkunde.

Dem wahrheitsuchenden Ziller war es oberster Grundsatz, keine pädagogische Forderung, keine Lehre, und wenn sie sich noch so keck mit dem Schilde sogenannter praktischer Bewährung deckte, als giltig anzunehmen, die sich nicht durch allgemein anerkannte wissenschaftliche Thatsachen und Grundsätze begründen liess; ihm war es Bedürfnis, alle didaktischen Grundsätze aus festen, allgemein giltigen Prinzipien, wie sie uns die Grundpfeiler der Pädagogik, die Ethik und Psychologie darbieten, zu deduzieren, und so die gesamte Lehre von der Erziehung zu einem wohlgegründeten, klargedachten und harmonisch gegliederten System zu gestalten. Zillers Lehrplan ist kein Aggregat, sondern ein Organismus von Fächern.

I. Stellung der Formenkunde im Zillerschen Erziehungsplane.

Die Hauptfächer des Unterrichts.

„Obwohl das sittlich-religiöse Ziel des Unterrichts eines ist, so muss es doch verschiedene Hauptfächer des Unterrichts geben, und zwar soviele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises giebt. Das Zentrum bleibt allerdings immer das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zöglinge entstehen soll: dazu muss alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten. Gerade deshalb muss es aber auch ver-

schiedene Hauptfächer geben, und zwar sind drei Reihen derselben zu unterscheiden." (Vorlesungen, § 21 S. 188.)

1. Reihe der Unterrichtsfächer.

a) Die historischen Fächer.

„Vor allem giebt es in der Seele zwei Hauptabteilungen, die durch den Gegensatz ihres Inhalts entstehen. In der einen sind die Vorstellungen enthalten, die auf dem Umgange mit beseelten Wesen, seien es wirkliche oder gedachte, beruhen, und ausserdem sind darin die Gemütszustände enthalten, die aus jenen Vorstellungen sich entwickeln. Beiderlei Resultate des Umgangs heissen Gesinnungen." (Vorlesungen, S. 188.)

„Die Richtung des Unterrichts nach dieser Seite heisst die historische." [1]) (Vorlesungen, S. 189.)

„Ein solcher historischer Unterricht, oder wie man ihn gleichfalls nennt, ein solcher Gesinnungsunterricht" (Vorlesungen, S. 194) pflegt die „drei Hauptinteressen in der Sphäre des Umgangs: das sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse. Sie werden als Interessen der Teilnahme zusammengefasst." (Vorlesungen, S. 196.)

b) Die naturwissenschaftlichen Fächer.

„Die Interessen der Teilnahme sollen aber nur eine Hauptabteilung des Geistes erfüllen. Eine zweite Abteilung umfasst diejenigen Vorstellungen und Gemütszustände, welche durch Erfahrungen und Beobachtungen an der Natur, den Naturgegenständen und Naturerscheinungen, entstehen." (Vorlesungen, S. 196.) „So verbleibt denn der zweiten Hauptabteilung des Geistes nur das Gebiet der äusseren Natur. Sie wird mit entsprechendem Inhalte teils durch die dem individuellen Umgange entsprechenden Erfahrungen des Zöglings erfüllt, die neben allem Unterrichte hergehen, teils aber durch die Richtung des Unterrichts, welche die naturwissenschaftliche heisst. Diese ist darum für die Erziehung notwendig, weil aus dem Naturgebiete, allerdings auch aus dem geistigen, die Mittel und Kräfte für die in der Sphäre der Gesinnung liegenden Zwecke des Wollens und Handelns entlehnt werden.[2]) Mittel und Kräfte sind ja die Naturbedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, und ohne Kenntnis, ohne geschickte Behandlung der Natur lässt sich die Möglichkeit der Zwecke nicht einsehen, kann das Handeln nicht gelingen, kann es

[1]) „Das Wort „historisch" wird dabei allerdings in einem anderen Sinne gebraucht, als sonst von Geschichte gesprochen wird, und es kann deshalb geschehen, weil der Wert oder Unwert des Willens an gedachten und poetischen Verhältnissen ebenso sicher zu erkennen ist, wie in wirklichen und oft noch um vieles deutlicher." (Vorlesungen, S. 189.)

[2]) Vergl. Conrad: „Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule". (17. Jahrb. d. V. f. w. P.) O. W. Beyer: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule." (Leipzig, Georg Reichardt.)

Digitized by Google

ein Wollen, das die unbedingte Überzeugung vom Können zur Voraussetzung hat, kann es vollends ein zweckmässiges Wollen nicht geben. Ohne Naturkenntnis kann man überhaupt eine praktischverständige Welt- und Lebensauffassung nicht gewinnen." (Vorlesungen, S. 197.) „Dieser Gesichtspunkt weist der Naturwissenschaft eine notwendige Stelle in der Mitte des erziehenden Unterrichts an." (Vorlesungen, S. 198.)

Die erste Reihe der Unterrichtsfächer enthält mithin die geschichtlichen und naturgeschichtlichen.

„In zweiter Reihe stehen diejenigen, die ihnen der Natur der Sache nach untergeordnet sind. Daraus folgt aber durchaus nicht, dass sie weniger gründlich und sorgfältig oder auch nur weniger ausführlich durchzuarbeiten seien. Denn kein Teil des Gedankenkreises bedarf im Verhältnis zum sittlich-religiösen Gesamtziele der Durchbildung mehr oder weniger als ein anderer Teil." (Vorlesungen, S. 209).

2. Reihe der Unterrichtsfächer.

a) Die Sprachen.

„Zunächst kommt das eine zur Natur des Geistes gehörende Vorstellungsgebiet in Betracht, das Gebiet der Sprachvorstellungen." (Vorlesungen, S. 210.)

„Seine Wichtigkeit beruht vor allem darauf" (Vorlesungen, S. 210), „dass die Sprache ein Darstellungsmittel für alle Teile des Gedankenkreises ist und überall zur Fixierung der Begriffe verhilft." (Vorlesungen, S. 214.)

b) Die mathematischen Fächer.

Die mathematischen Fächer bilden „das zweite Glied der zweiten Hauptreihe der Unterrichtsfächer." (Vorlesungen, S. 218.)[1])

„In demselben verwandten und untergeordneten Verhältnis, in welchem Sprache und Litteratur zur historischen Seite des Unterrichts stehen, steht die Mathematik zu der naturwissenschaftlichen Seite desselben . . . Die Mathematik ist ja die formale Seite der Naturwissenschaft.[2])" (Vorlesungen, S. 218.)

„Aller Formen- und Zeichenunterricht lässt sich an einen die Gesinnung und die Naturkenntnis des Zöglings fortbildenden Sachunterricht anlehnen und demselben unterordnen.[3])" (Grundlegung, S. 282.)

---

[1]) „De Unterricht soll . . . . eine zweifache Hauptrichtung haben, eine historische nd eine naturwissenschaftliche, und daran soll sich von der einen Seite die Sprachkenntnis, von der anderen die Mathematik anschliessen." (Grundlegung § 11 S. 291.)

[2]) Vergl. S. 163: „Zahl, räumliche Gestalt etc."

[3]) Mein (Zillers) Lehrplan fürs erste Schuljahr, S. 7 und Leipziger Seminarbuch im Jahrb. d. V. w. P. 1874, S. 116 f.

Digitized by Google

„Wie aber die Sprachkunde an die Geschichte, so muss sich die Mathematik an die Naturwissenschaften anschliessen .... So muss man schon vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus über das Verhältnis der Mathematik zur Naturwissenschaft urteilen, und das geschieht auch von allen Kennern .... Die Mathematik ist die formale Seite der Naturwissenschaft in dreifacher Hinsicht, in Bezug auf Zahl, Gestalt und Bewegung.[1]" (Grundlegung, S. 275, 276, 278, 279.)

Die Mathematik ordnet sich als formale Seite der Naturwissenschaft der Naturwissenschaft unter.

„Ein Teil der Mathematik ist nun die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten." (Vorlesungen, S. 219.)

Von der Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten „ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird." (Vorlesungen S. 219.)

Verhältnis der ersten beiden Reihen der Unterrichtsfächer zu einander:

„Der geschichtlich inklusive poetische und der naturkundliche Stoff wird nun im Verhältnis zu dem Stoffe der Sprache und Mathematik an sich (also abgesehen von den durch die Sprache, das Zeichnen und die angewandte Mathematik überhaupt dargestellten Gegenständen, die zu jener ersten Art des Stoffes gehören) als Inbegriff von Sachen oder Realien bezeichnet. Mit dem Reellen der Natur hängt die Bezeichnung nur soweit zusammen: der Stoff der Sprache und Mathematik als solcher steht in einem ähnlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Realien, den Sachen des Unterrichts, wie die Erscheinungswelt zu dem ihr zu Grunde liegenden Reellen oder Realen. Die Abhängigkeit bewirkt, dass ursprünglich dem sprachlichen und mathematischen Stoffe als solchem ein mittelbares, dem naturkundlichen und geschichtlichen Stoffe, sowie dem durch Sprache und Zeichen dargestellten, ein unmittelbares Interesse entgegenkommt. Nur bei Sprach- und mathematischen Talenten scheint das anders zu sein, weil bei ihnen die Heraussonderung des sprachlichen und mathematischen Gedankenkreises aus dem historischen und naturkundlichen rascher erfolgt, ja der Schein entsteht, als ob bei ihnen jene beiden Gedankenkreise von Anfang an isoliert beständen und folglich auch ein Gegenstand eines unmittelbaren Interesses wären, was sie in der That bei allen Zöglingen werden sollen; denn alle Teile des Gedankenkreises sollen ja in einem gleichschwebenden Verhältnisse zu den sittlich-religiösen Zwecken stehen. Werden aber die beiden Gedankenkreise voreilig, also vor ihrer Aussonderung aus den Gedankenkreisen, denen sie ursprünglich angehören, als isolierte Vorstellungsmassen behandelt, wie schon im Mittelalter

[1]) Bartholomäi: Philosophie der Mathematik, 1. Vorlesung.

Digitized by Google

durch die Trennung des Trivium vom Quadrivium[1]), so entsteht ein Druck auf den Geist des Zöglings, weil bei ihm ein Teil des Gedankenkreises für sich leisten soll, was er nur in Verbindung mit einem andern Gedankenkreise zu leisten vermag. Die Beschäftigung fällt dann dem Zöglinge zur Last, die er nur so lange trägt, als er sich ihr aus andern Gründen nicht zu entziehen vermag. So bildet sich der äusserste Gegensatz zu dem unmittelbaren Interesse aus, das immer Kraft und Leben ist und beides auch weckt, namentlich aber mit dem Wohlgefühle eines leichten, freudigen Thuns stets verbunden bleiben muss. Indes selbst nachdem sich die sprachlichen und mathematischen Gedankenkreise selbständig ausgebildet haben, muss ihre Beziehung zu den Sachkreisen stets lebendig erhalten werden, ohne Rückbeziehung auf diese dürfen die sprachlichen und mathematischen Gedankenreihen niemals zu lange fortlaufen." (Vorlesungen, S. 224.) Das „Verhältnis zwischen den Fächern der ersten und zweiten Hauptreihe muss sorgfältig ausgebildet und festgehalten, es muss also aller Vermischung der Fächer in den beiden Hauptreihen, es muss ebenso einer Vermischung unter den Gliedern derselben Reihe, zwischen dem Geschichtlichen im weitesten Sinne und dem Naturwissenschaftlichen einerseits, dem Sprachlichen und Mathematischen andererseits entgegengewirkt werden, die von uns unterschiedenen Fächer des Unterrichts müssen stets, weil sie verschiedenen Abteilungen des Geistes entsprechen, getrennt bleiben." (Vorlesungen, S. 227.)

3. Reihe der Unterrichtsfächer.[2])

Die Fächer „der dritten Hauptreihe" „bearbeiten einzelne Seiten und Elemente, die schon in dem uns nunmehr bekannten Unterrichtsstoffe vorkommen, oder mehrere davon in Verbindung miteinander auf eine eigentümliche, dem Zwecke der Erziehung entsprechende Weise. Darnach richten sich dann auch die Interessen, die in den Fächern herrschen, und die wir deshalb gar nicht besonders hervorzuheben haben." (Vorlesungen S. 230.)

„Das erste Fach der dritten Reihe ist die Geographie." (Vorlesungen, S. 231.) „Zwei andere Fächer der dritten Hauptreihe sind das Turnen und die technischen Beschäftigungen" (Vorlesungen, S. 233.)

„Das letzte Hauptfach der dritten Reihe von Unterrichtsfächern ist endlich der Gesang." (Vorlesungen, S. 238.)

Die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten

---

[1]) Raumer, Geschichte der Pädagogik I. S. 251.

[2]) Professor Vogt: „Zillers dritte Gruppe von Gegenständen ist unter die Hauptrichtungen der Geistesthätigkeit nicht subsumibel." (Erläuterungen zum 28. Jahrgang des Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.) Just sagt a. a. O. S. 11: „Ziller unterscheidet drei Gruppen, und in der dritten Gruppe sind die Fächer nebeneinander gestellt, die sich nicht in das System eingliedern lassen."

Digitized by Google

und die Kunstübung des Zeichnens bilden Glieder der 2. Fächerreihe, die technischen Beschäftigungen gehören zur 3. Fächergruppe.

II. Grundsätze für den Betrieb der Formenkunde.

1. Stoffauswahl, Nebeneinander und Nacheinander der Formenkunde u. a.

(a) „Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung, diese mathematischen Grundformen, kommen in der That bei allen Naturgegenständen und Naturerscheinungen vor, und diese können nicht scharf und deutlich aufgefasst werden, wenn nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, wenn nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Grösser oder Kleiner, Näher oder Ferner etc. sorgfältig geschätzt wird. Die darauf bezüglichen Vorstellungen sind den naturkundlichen daher ursprünglich beigemischt, die qualitativen naturkundlichen Vorstellungen können folglich ohne die formalen, die mathematischen nicht in ein richtiges Verhältnis zu dem ethisch-religiösen Ziele des Unterrichts gesetzt werden.“ (Vorlesungen, S. 218.) „Die Naturphänomene müssen durchgängig ihre mathematische Bestimmtheit erhalten, wobei sich sogar vielfach zeigen wird, dass selbst das für uns Qualitative von quantitativen Verhältnissen abhängig ist.“ (Grundlegung, S. 278.)

(b) „Die mathematischen Vorstellungen sondern sich von jenen (den naturkundlichen Vorstellungen) erst allmählich ab, wie sich die Vorstellungen der Muttersprache allmählich von den übrigen Gedankenkreisen absondern, um einen besondern Gedankenkreis zu bilden.“ (Vorlesungen, S. 219.) „Indem wir Mathematik in den pädagogischen Unterricht aufnehmen, machen wir den pädagogischen Wert der mathematischen Studien davon abhängig, dass sie sich der Naturkenntnis und somit den Ergebnissen der Erfahrung anschliessen. Denn nur dadurch können sie Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings gewinnen, da dieser zwei Hauptquellen, die Erfahrung und den Umgang, hat, und es ist ja der oberste Grundsatz der pädagogischen Methodik, dass von dem in die Seele Eintretenden eines an dem anderen einen Stütz- und Anknüpfungspunkt finde. Da sonach der pädagogische Wert des mathematischen Unterrichts auf seiner engen Verbindung mit dem einen der beiden Hauptstämme des pädagogischen Unterrichts, dem naturwissenschaftlichen Wissen, beruht, so erweist sich auch der gründlichste mathematische Unterricht als unpädagogisch, sobald das, was er darbietet, eine isolierte Vorstellungsmasse im Zöglinge bildet. Das Mathematische darf folglich weder bloss um der Mathematik willen gelehrt werden, noch darf es selbständig neben den Fächern auftreten, welche Naturkenntnis des Zöglings fortbilden können.“ (Grundlegung, S. 276.)

Digitized by Google

(c) „Wie aber die Sprachkunde an die Geschichte, so muss sich an die Naturwissenschaften die Mathematik anschliessen. Denn ohne durch diese zusammengefasst und zusammengehalten zu werden, zerfallen die Naturkenntnisse in Bruchstücke. So muss man schon vom rein wissenschaftlichen Standpunkte urteilen, und das geschieht auch von allen Kennern. Am wenigsten kann uns aber da mit Bruchstücken gedient sein, wo ein Totaleffekt erreicht werden soll, damit das Wissen zum Wollen werde." (Grundlegung, S. 275.) „Es sollte das mathematische Wissen nicht für sich allein selbständig dastehen und einen isoliert bleibenden Vorstellungskreis bilden." (Grundlegung, S. 278.) Es „sollte vielmehr die Mathematik allgemein in einen solchen Zusammenhang und in ein solches pädagogisches Abhängigkeitsverhältnis zur Materialwissenschaft treten, dass durch diese die Veranlassungen gegeben würden, die betreffenden Formalbegriffe zu bilden, die allmählich in den einzelnen Systemen der Mathematik zusammenzuordnen wären." (Grundlegung, S. 278.) „Wo der mathematische Unterricht anders behandelt wird, erlangt er auch wenig Einfluss auf das Wollen des Menschen, weil dann das durch ihn Erworbene allein bleibt, und folglich nicht ins Wollen übergeht, ausser bei mathematischen Talenten, deren Willen frühzeitig im Umkreise ihrer individuellen Steigung nach der Natur der Individualität sich entschieden hat, und bei denen folglich auch ein isolierter mathematischer Unterricht für ihr besonderes Arbeitsfach in ihrem Berufe eine hohe Bedeutung gewinnen kann." (Grundlegung, S. 279.)

„Mathematische Verhältnisse kommen zwar bei allem Unterrichte vor. Aber die mathematische Lehre muss sich im Anschlusse an die Naturkunde fortbilden, und ihr Fortschritt bleibt auch für den Gebrauch der Mathematik in anderen Lehrstunden, der wiederum der Einheit des Geistes günstig ist, massgebend. Die Mathematik ist ja die formale Seite der Naturwissenschaft." (Vorlesungen, S. 218.)

Aus sachlichen (a), psychologischen (b) und ethischen Gründen (c) hängt das Nacheinander der Formenkunde vom Fortschritte der Naturkunde ab[1]), die Formenkunde darf nicht isoliert, nicht selbständig betrieben werden.

Dass Ziller kein Freund ist von der Folge: Punkt, Linie, Winkel, Fläche, Körper, liegt klipp und klar ausgesprochen in „Vorlesungen etc." S. 244: „Es muss an die Stelle des rein logischen Gedankengangs, den die Fachwissenschaften einschlagen, wie wir wissen, der psychologische treten, der ohnehin der Natur des Geistes angemessen ist und auf eine eigentümliche, zum Teil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise auch in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt

[1]) Die Formenkunde als Fach gedacht kann ganz unmöglich dieser Zillerschen Forderung nachkommen. Nur die gelegentliche, angelehnte Formenkunde, die Formenkunde als Prinzip, vermag diesen Gedanken zu realisieren. Cf. Pädagogische Studien 1895, S. 194 ff.

ist. Der logisch-systematische Zusammenhang muss allerdings auch ausgebildet werden, weil ohne ihn ein vernünftiges Leben nicht zu erreichen ist. Der Unterricht darf ihn aber nicht nach Art der Fachwissenschaften überliefern, sondern muss ihn durch seine eigentümlichen Gedankenbewegungen schaffen, und das entspricht gleichfalls, (wie sich in der allgemeinen Methodik des Unterrichts zeigen wird,) der natürlichen Geistesentwickelung. Das Fortschreiten nach Art der Fachwissenschaften darf erst hinzutreten, nachdem das Material für ihre Grundlagen auf psychologischem Wege durchgearbeitet worden ist. Die Schulwissenschaft bindet sich ferner nicht an den deduktiven Gang der Wissenschaft. Sie bildet namentlich von Anfang an Gruppen von Vorstellungen ganz verschiedener Teile des fachwissenschaftlichen Systems aus, während dieses ein bestimmtes Nacheinander einhält, in welchem jedes an seinem unveränderlichen Platze steht.“ (Vorlesungen, S. 312.) „Vor allem kann der Gang der Wissenschaft für den Lehrgang des Erziehungsunterrichts nicht massgebend sein. Denn die Ausgangspunkte der Wissenschaft, welche zugleich ihren Fortschritt bestimmen, fallen keineswegs mit den Ausgangspunkten des psychischen Entwickelungsganges zusammen, den der kindliche Geist zu durchlaufen hat, um sich zur Wissenschaft zu erheben. Die Wissenschaft sucht auch nur ihren Inhalt zur Darstellung zu bringen. Aber der Erziehungsunterricht soll nicht bloss die Wissenschaft dem kindlichen Geiste zugänglich machen, den sie ihrer Natur nach übersteigt, sondern durch den Gebrauch der Wissenschaft zugleich einen ethisch-religiösen Zweck für den Zögling erreichen, und den dahin führenden geistigen Prozess im Zögling veranlassen.“ (Grundlegung, S. 184.) „Es wird das systematisch Zusammengehörige vielfach getrennt und vermischt, um allmählich an seine rechte Stelle gesetzt zu werden. Für den Lehrer wäre es freilich viel bequemer und leichter, wenn er die einzelnen Wissenschaften eine nach der anderen durchlaufen könnte. Für sich selbst muss auch der Lehrer, so gewiss eine wissenschaftliche Behandlung des Unterrichts notwendig ist, jegliches Wissen an seinen wissenschaftlichen Stellen aufgesucht haben, weil es nur hier, in seinem gehörigen Zusammenhange, seine vollkommenste Durchbildung erhält, und dasselbe muss später der Zögling selber thun, wenn er sich den Wissenschaften als solchen widmet. Aber in der Erziehungsschule, die aufs Begehren, aufs Vordrängen bis ans letzte Ziel nicht hinarbeitet, soll der Zögling kein vollkommener Kenner und Künstler werden. Selbst der Gymnasiast soll kein Gelehrter, der Realschüler kein Mathematiker werden. Ein jeder unserer Zöglinge soll nur lernen, von seinem individuellen Standpunkte aus sich selbst zu helfen, er soll die Gelegenheiten und Wege kennen, mit Leichtigkeit sich weiterzubilden, er soll das Wissen zu schätzen und die Hilfsmittel fürs Denken und Thun zu gebrauchen wissen.“ (Grundlegung, S. 332.)[1])

[1]) Noch in vielen anderen Stellen spricht sich Ziller im allgemeinen gegen den logischen, fachwissenschaftlichen Unterrichtsfortschritt aus, z. B. Grundlegung, S. 307, 308. Vorlesungen, S. 318. Materialien, S. 18.

Digitized by Google

„Wie geringe Fortschritte hat die Schule von der Euklidischen, der sogenannten synthetischen Methode der Geometrie zu der sogenannten analytischen, entwickelnden Methode gemacht!“ (Vorlesungen, S. 46.) Es wird jetzt gewöhnlich anerkannt, dass die Anordnung der meisten Euklideischen Beweise umzukehren ist. Man darf hier nicht scheinbar willkürlich vom Ziehen der Hilfslinien, von der Hypothesis ausgehen, sondern man muss zum mindesten von der Thesis aus zunächst die näheren und dann die entfernteren Bedingungen aufsuchen lassen, wodurch der Schüler naturgemäss auf die Hypothesis und die Hilfslinien hingeführt wird. Am besten aber wird die Euklideische Anordnung der Geometrie, so musterhaft hier auch das Verhältnis der Prämissen zu den Beweisen sein mag, gänzlich aufgegeben, weil die Reihe der Sätze nicht nach pädagogischen Prinzipien eingerichtet ist.“ (Grundlegung, S. 450.)

Dass Ziller auch vom formenkundlichen Unterrichte kulturhistorischen Fortschritt fordert, „erhellt aus vielen Stellen der „Grundlegung“ und der „Vorlesungen“; beispielsweise soll nach „Vorlesungen“ S. 247 „die kulturgeschichtliche Entwickelung den ganzen Unterricht beherrschen,“ nach „Vorlesungen“ S. 245 soll „der Unterricht an dem Faden der kulturgeschichtlichen Entwickelung fortschreiten.“

Wie kommt Ziller zu dieser Forderung? „Die Hauptstufen der Kulturentwickelung des einzelnen Volkes und der Menschheit stimmen mit der Einzelentwickelung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen.“ (Vorlesungen, S. 214.) Es muss daher der Unterrichtsstoff „nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwickelung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustande des Zöglings parallel ist,[1]) und da jene Entwickelung sich an die Zwecke knüpft, die sich das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe gesetzt hat, diese aber dem Gesinnungsstoffe angehören, so folgt: das zu bearbeitende Viele eines einzelnen Faches ist aus dem Gesinnungsstoffe einer bestimmten Kulturstufe des Menschengeschlechts zu entlehnen.[2]) Damit wird aber keineswegs bloss Stoff für den Gesinnungsunterricht gewonnen. Denn wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, dass damit zugleich Stoff für die anderen Fächer verbunden ist, wenn nur von ihm nichts weggelassen oder übergegangen wird, solange nicht anderweitige pädagogische Gründe dazu nötigen. Er enthält ja zugleich die Bedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, er bietet einen sprachlich darzustellenden Stoff dar, er weist auf die formalen Verhältnisse mindestens von Zahl und räumlicher

[1]) Vergl. die Ausführungen Zillers im 13. Jahrbuche d. V. f. w. P., S. 116 ff., 4. Jahrbuch, S. 181 f. und die Erläuterungen dazu S. 16, Materialien, S. 16 f.

[2]) Mithin ist „das Viele, das zur Fortbildung des dem einzelnen Unterrichtsfache entsprechenden Gedankenkreises führen soll, nicht aus der einzelnen Fachwissenschaft zu nehmen, wie man gewöhnlich meint.“ (Vorlesungen, S. 258.)

Digitized by Google

Gestalt hin, er regt das Gefühl an." (Vorlesungen, S. 258.) Zu der Thrändorfschen Arbeit: „Geometrie im Anschluss an die Heimatskunde"[1]) (10. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik) hat Ziller nach den „Erläuterungen" S. 63 in der Generalversammlung bemerkt, „dass Thrändorf seinen Stoff teils aus der heimatlichen Individualitätsspähre des Zöglings, teils aus dem kulturgeschichtlichen Entwickelungsgange des Unterrichts schöpft, und das sind in der That die beiden rechten Quellen. Es giebt gar keine andern für einen solchen Stoff, bevor eine rein begrifflich fortschreitende Entwickelung stattfinden kann, und es ist nur auffallend, gerade die Mathematik hat bis jetzt aus jenen beiden Quellen am allerwenigsten geschöpft. Am auffallendsten ist, dass das Feldmessen so spät in den Unterricht hereingezogen worden ist und gewöhnlich noch immer nicht kultiviert wird, obgleich es ein kulturhistorischer Ausgangspunkt für die mathematische Wissenschaft selbst ist. Ich glaube, in dieser Beziehung hat die Auffassungsweise von Kant in falscher Weise auf den Unterricht gewirkt. Er stellt zwar den Gedanken auf, dass die Geometrie auf synthetischen Urteilen a priori ruhe, fügt aber hinzu, dass es in der Geometrie anders sei, als in der Mathematik, dort würden die synthetischen Urteile a priori durch Konstruktion und Anschauung noch dargestellt; dieses Mittel der Darstellung sei jedoch nur dazu da, um die synthetischen Urteile a priori zu versinnlichen. Im übrigen würden sie aus dem Innern geschöpft, und sie würden nur angewandt auf das, was durch Konstruktion und Anschauung dargeboten würde. Ich glaube, gerade dieses Vorurteil hat der mathematischen Methode sehr geschadet. In Wahrheit werden die synthetischen Begriffe a priori nicht bloss aus dem Innern geschöpft und bloss übertragen auf das, was wir durch Konstruktion und Anschauung vorlegen, sondern durch die lebendige Auffassung des letzteren soll das Bewusstsein der Notwendigkeit geweckt werden, dass das Empirische zu ergänzen sei, damit Gedanken und Schlüsse hinzukomme, die in dem Empirischen selbst nicht enthalten sind. In diesem Sinne muss die Geometrie bearbeitet werden. Die Lehrsätze entstehen erst, wenn nachgewiesen ist; was hier dargestellt wurde, bedarf der Ergänzungen durch das Denken; dies führt erst auf die Lehrsätze. Wenn ich mir ein Dreieck denke, liegt in den Begriffen, in die ich die Vorstellungen vom gleichseitigen Dreieck zusammenfasse, nicht schon der Lehrsatz, dass alle Winkel gleich zwei Rechten sein müssen, sondern dies kommt erst durch synthetische Urteile a priori hinzu, als notwendige Ergänzung jener Begriffe, nachdem ich das Dreieck als dadurch entstanden gedacht habe, dass zwei Parallellinien in der bekannten Weise durch zwei gerade Linien durchschnitten werden, und nachdem die dabei vorkommenden Winkelverhältnisse schon feststehen."

---

[1]) In den Erläuterungen zum 10. Jahrbuche hat Ziller die Diskussion über Thrändorfs Arbeit überschrieben: „Geometrische Formenlehre."

Digitized by Google

Nicht fachwissenschaftlich, deduktiv, logisch, synthetisch, systematisch, nicht nach dem Vorbilde Euklids, sondern schulwissenschaftlich, induktiv, psychologisch, analytisch, nach dem kulturhistorischen Prinzip ist der formenkundliche Stoff anzuordnen.

Spezielleres über den Lehrgang finden wir in Folgendem:

„Der Geometrie muss die Formenlehre vorangehen, und zwar die Betrachtung der regelmässigen Körper der Behandlung der Dreiecke, überdies muss dia planimetrische Formenlehre in der Verbesserung bearbeitet werden, welche Lindner der Herbartischen Darstellung gegeben hat.[1]" (Materialien, S. 229.) Die „geometrische Formenlehre muss mit Körpern beginnen, die möglichst wenige verschiedene Elemente darbieten, also mit regelmässigen." (Vorlesungen, S. 341.)

Nach „Vorlesungen", S. 299 „arbeitet die Formenlehre der Geometrie vor".

Sonach zerfällt „die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten" (Vorlesungen, S. 219) in Formenlehre und Geometrie.

Die Formenlehre ist die Propädeutik der Geometrie In einer Fussnote in den Erläuterungen zum 10. Jahrbuche S. 65 redet Ziller von einer „begrifflich fortschreitenden genetischen Entwickelung des eigentlichen geometrischen Unterrichts, der sich an den aus bekannten psychologisch-pädagogischen Gründen so höchst notwendigen propädeutischen Kursus der sogenannten Formenlehre anschliesst", von einem „begrifflich geometrischen Lehrgang der Geometrie." „Die Formenlehre muss eine Mannigfaltigkeit individueller Anknüpfungen suchen trotz alles Hinstrebens nach einem begrifflich zu ordnenden Ganzen der daraus zu schöpfenden Vorstellungen, weil die Erfahrung kein System ist." (Fussnote in „Erläuterung" zum 10. Jahrbuch, S. 65.)[2])

Hiernach soll das System Ergebnis der Formenlehre und Grundlage der Geometrie sein.[3])

---

[1]) 3. Jahrbuch d. V. f. w. P. 3. Abhandlung. Lillyer Gymnasialprogramm vom Jahre 1871.

[2]) „Ein Teil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems soll in einer jeden Disziplin mit Hülfe des ihm zu Grunde liegenden Stoffs immer erreicht werden. Ob des einen und andern aber mehr oder weniger sein kann, ob es sich weiter ausdehnen darf, ob se mehr beschränkt werden muss bei dem einzelnen Schritte des Unterrichts, ..., dass bestimmt sich nach dem Gesichtskreise des Individuums oder der Klasse. Eine je höhere Stufe der Unterricht bereits erreicht hat, ein desto grösserer Kreis kann natürlich auf einmal umspannt und bearbeitet werden, weil die geistige Kraft gewachsen ist." (Vorlesungen, S. 261.)

[3]) Darin, dass hier Ziller einen „begrifflich fortschreitenden", einen systematischen Geometrieunterricht fordert, glaube ich einen Widerspruch, zu den vorhin angezogenen Stellen (Vorlesungen, S. 244, 312, 46, 245, 247. 258. Grundlegung, S. 184, 332, 450) zu erkennen.

Digitized by Google

„Obwohl das Zeichnen zur Mathematik im Verhältnis der Abhängigkeit steht, darf es doch nicht aus ihr abgeleitet werden. Es muss derselben, da genaue mathematische Bestimmungen ohne scharf gezeichnete Formen sich gar nicht fixieren lassen, vielmehr vorausgehen, und aus ihm werden im Anschluss an die Heimatskunde[1]) die einfachsten mathematischen Gestalten, wie Winkel, Quadrat, Rechteck, Dreieck gewonnen. Die Schulmathematik geht hier, wie die Schulwissenschaft, von dem Gebrauche aus, dem sie auch weiterhin nahe zu bleiben sich bemüht. So lehrt es Bochmann im Anschluss an den Märchenunterricht[2]), und Lindner hat den logischen Fortschritt, der dem ersten Zeichnen zu Grunde liegen muss und der freilich mit dem methodischen Gange des Unterrichts nicht verwechselt werden darf, in seiner Anschauungslehre für das Zeichnen dargestellt. Vom Zeichnen führt dann erst der methodische Weg zu der sogenannten geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung.“ (Vorlesungen, S. 221.)

Das Zeichnen arbeitet der geometrischen Formenlehre vor.

„Vom Zeichnen führt der methodische Weg zu der sogenannten geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung, wie sie z. B. Fresenius darstellt[3]), und zwar darum, weil die wirklichen begrifflich-geometrischen Elemente, der Punkt, die Strecke, die Richtung der Winkel, die Parallele, das Dreieck, der Kreis u. s. w., an den Körpern aufgesucht werden müssen, z. B. der Punkt an den Enden der Strecken, in den Spitzen der Winkel, in den Durchschnittspunkten der Kanten. Hier sind zwar jene Elemente nicht empirisch gegeben; das Mathematische ist ja überhaupt nicht empirisch gegeben; aber an jenen Stellen lässt die Spekulation, die zu den Elementen hinführen muss, diese am zuverlässigsten erzeugen. Schon hier sind die wirklichen Objekte für die geometrische Betrachtung, von denen man ausgehen muss, am besten solche, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet[4]), wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, dass das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form Zerstreuende durch Substituierung vom Modellen abgestreift werde. Schon hier müssen sich Übungen in

---

[1]) Unter Heimatskunde ist selbstverständlich nicht ein Unterrichtsfach, sondern ein methodisches Prinzip zu verstehen, wonach die Heimat als analytisches Material in den verschiedenen Einheiten der einzelnen Disziplinen zu verwenden ist.

[2]) Bochmann, Das Zeichnen im 1. Schuljahre. Monatsblätter f. w. P., S. 80 ff.

[3]) Fresenius, Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur. Frankfurt, 2. Aufl. 1875. Vergl. auch Ballauf und Bartholomäi, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft nach Fresenius. (3. Jahrbuch d. V. f. w. P., 250 ff. u. S. 259 ff.

[4]) So bei Thrändorf, Geometrie im Anschluss an die Heimatkunde. 10. Jahrbuch d. V. f. w. P., S. 19—41.

Digitized by Google

perspektivischen Sehen anschliessen. Von der Körperbetrachtung führt der Weg weiter zu dem gleichfalls von Lindner verbesserten Abc der Anschauung[1]), d. i. zum Ausmessen des rechtwinkligen Dreiecks, des Grundelements der Gestalt, und endlich kommt (nach Falke) das Feldmessen an die Reihe[2]), das ja schon in der allgemein menschlichen Kulturentwickelung den Ausgangspunkt für die Geometrie bildete (Ägypten); es führt, und zwar ohne alle gleichzeitige oder vorausgegangene Erinnerung an den unendlichen Raum, in die Geometrie selbst hinüber.[3])" (Vorlesungen, S. 221.)

Folglich beschäftigt sich die geometrische Formenlehre zunächst mit der Körperbetrachtung und darauf mit dem Ausmessen des rechtwinkligen Dreiecks.[4])

Das Feldmessen leitet die Geometrie ein.

„Die Begriffe Rechtecke, stumpfe Winkel u. s. w. sollen nicht erst in der geometrischen Formenlehre gewonnen werden; sie müssen schon längst herausgebildet sein." (Erläuterungen zum 10. Jahrb. d. V. f. w. P., S. 63.) „Das Zeichnen muss der Mathematik, da genaue mathematische Bestimmungen ohne scharf gezeichnete Formen sich gar nicht fixieren lassen, vielmehr vorausgehen, und aus ihm werden im Anschluss an die Heimatkunde die einfachsten mathematischen Gestalten, wie Winkel, Quadrat, Rechteck, Dreieck gewonnen." (Vorlesungen, S. 221.) „Um die Einheit im Geiste des Zöglings zu befördern, muss die Mathematik zugleich aus der Mitte der Naturwissenschaften, des Zeichnens und der technischen Arbeiten sich erheben, was früher[5]) schon aus einem anderen Grunde gefordert worden ist. Es hängt hier damit zusammen, dass überhaupt für die Konzentration des verschiedenartigen Unterrichtsstoffes das wichtigste Hilfsmittel der sogenannte Gruppenunterricht ist, auf den zuerst Pestalozzi aufmerksam gemacht hat, und dem ohne Zweifel noch eine grosse Zukunft bevorsteht. Es wird dadurch verhütet, dass die gleichartigen Unterrichtsfächer sich vereinzeln, und beziehungs- und zusammenhangslos nebeneinander stehen, indem ein jedes einen abgemarkteten Winkel des Geistes für sich in Anspruch nimmt, und man

---

[1]) Lindner, Das Abc der Anschauung. 3. Jahrbuch d. V. f. w. P., S. 67 ff. „Die planimetrische Formenlehre muss in der Verbesserung bearbeitet werden, welche Lindner der Herbartschen Darstellung gegeben hat." (Materialien, S. 229.)

[2]) Falke, Propädeutik der Geometrie. Leipzig 1869. Derselbe, die geometrische Propädeutik als 2. Vorstufe der Geometrie. 18. Jahrbuch, S. 1—30.

[3]) Vergl. Ballauf und Bartholomäi, Die genetische Methode bei dem geometrischen Unterrichte. 2. Jahrbuch d. V. f. w. P., S. 117 ff. und S. 158 ff.

[4]) „Die Betrachtung der regelmässigen Körper muss der Behandlung der Dreiecke vorangehen." Materialien, S. 229.

[5]) Grundlegung, S. 279.

Digitized by Google

hat so bereits die Anfangsgründe der geometrischen Formenlehre mit dem ersten Zeichnen." (Grundlegung, S. 451.) „Während der beiden ersten Schuljahre ist die geometrische Formenlehre naturgemäss in dem Zeichenunterrichte begriffen." (Materialien, S. 231.)

Das Zeichnen bereitet demnach die geometrische Formenlehre dadurch vor, dass es den Zögling mit den „einfachsten, mathematischen Gestalten" (Vorlesungen, S. 221.), mit „den Anfangsgründen der geometrischen Formenlehre", mit den „notwendigsten geometrischen Grundformen" bekannt macht.

Nach Grundlegung S. 448 gehören „das Aneinanderreihen aufgequollener Erbsen, das Formen aus Thon, das Ausschneiden, Falten,, Flechten, Bauen, Kleben, Durchstechen, Ausnähen und ähnliche Fröbelsche Arbeiten, zu den ersten Übungen im Auffassen der Gestalt und im Augenmasse und bilden eine notwendige Vorstufe für Geometrie (Zeichnen, Geographie und Schreiben)." [1])

Ganz gewiss meint hier Ziller mit „Geometrie" nicht den Kursus, der nach der geometrischen Formenlehre folgt, sondern die gesamte „Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten" (Vorlesungen, S. 219). „Die Schulmathematik muss sich aus der Mitte der Naturstudien erheben, und ebenso aus der Mitte der technischen Arbeiten und des Zeichnens, statt dass bloss eine Anwendung mathematischer Lehren hierauf stattfindet. Die ersten Vorbereitungen auf die

---

[1]) „Von Bartholomäi ist ferner mit Recht in seiner Arbeit, „Thesen zu Dr. J. Fölsings Baukasten" im Jahrbuch d. V. f. w. P. 1876 hervorgehoben worden, dass der Baukasten ausserordentlich wichtig ist für die Entwicklung der Raumformen bei den Kindern, als Vorstufe für das Zeichnen und weiterhin für die Ausbildung des Schönheitssinnes; das kann nicht genug betont werden. In dieser Beziehung hat sich schon Gruber, der strenge, nüchterne Kritiker des Fröbelschen Kindergartens, der aus der sogenannten Levanaschule von Georgens und Deinhardt hervorgegangen ist, grosse Verdienste in seiner „Pädagogik des Kindergartens" erworben. Er fasst bei den technischen Beschäftigungen des Kindergartens die Ausbildung der Raumform unmittelbar ins Auge, und bezieht deshalb ausdrücklich zur Entwicklung des Raumsinnes alle einzelnen Bauformen auf die Vorstellungen der Fläche, des Körpers, die Unterschiede der Farben, und das ist derselbe Weg, der bei der Methodik des Zeichnens eingeschlagen werden muss. Noch etwas anderes muss bei Gruber hervorgehoben werden, und das liegt auch versteckt in dem, was Fölsing will: während bei Fröbel alles etwas bedeutet und solche Bedeutungen in phantastischer Weise den Bauformen untergelegt sind, streift Gruber das Phantastische ab, und das ist sehr wichtig, denn durch das Phantastische wird schon die geometrische Vorstellung geschädigt, weil diese mit der Bedeutung so wenig zusammenstimmt, und ausserdem wird dadurch die Auffassung der Formen an den wirklichen Gegenständen nur verdunkelt. Damit hängt auch zusammen, worauf Bartholomäi gestossen ist." So sprach Ziller 1876 zu Jena auf der Generalversammlung d V. f. w. P. bei der Diskussion über Bartholomäis Arbeit. (Erläuterungen zum Jahrbuch d. V. f. w. P. 1876, S. 12.)

Digitized by Google

Mathematik z. B., die selbst Herbart ganz abstrakt behandelte, lassen sich an die Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an gezeichnete Objekte, an die Konstruktion eines Patriarchenzeltes aus Papier, an Horizont- und ähnliche Beobachtungen, an bestimmte Punkte der Heimats- oder Robinsonkarte, der Karte von Chaldäa, Kanaan und Ägypten u. s. w. anschliessen." (Grundlegung, S. 279.) Hier bedeutet entschieden Mathematik soviel wie in der voraufangeführten Stelle (Vorlesungen, S. 219) Geometrie.[1])

Es sollten „vor allem mathematischen, naturgeschichtlichen, geographischen, ja vor dem Schreibunterrichte die notwendigsten geometrischen Grundformen und ihre Beziehungen fest begründet sein." (Grundlegung, S. 344.)

Die „notwendigsten geometrischen Grundformen" haben, wie aus vorausgehenden Stellen hervorgeht, vor der Schulzeit Fröbelsche Kindergartenarbeiten und in den beiden ersten Schuljahren das Zeichnen fest zu begründen.

„Während der beiden ersten Schuljahre ist die geometrische Formenlehre naturgemäss in dem Zeichenunterrichte inbegriffen, und weiterhin müssen beide Disziplinen fortwährend in Wechselwirkung untereinander stehen. Im ersten Jahre tritt von Bogenlinien ausser dem Oval (zur Vorbereitung des Schreibens) nur der Kreis mit seinen Teilen auf. Im zweiten Jahre kommen andere Bogenlinien, wie die Ellipse hinzu, überhaupt herrscht hier die Bogenlinie weit mehr vor. Das dritte Jahr werden Dreiecke vom rechtwinkelig-gleichschenkeligen angezeichnet. Die richtige Zeichnung eines Bogens fordert, dass man von seiner Spannung ausgehe, zuerst also die Endpunkte des Durchmessers und durch dessen Halbierung die Höhe und Tiefe des Bogens bestimmen. [Der technische Fortschritt muss von Einheit zu Einheit unterschieden werden können. Daneben müssen die mathematischen und geometrischen Verhältnisse in genau regelrechtem Fortschritte zu Tage treten.]" (Materialien, S. 231.)

Formenlehre und Geometrie müssen, was ihr Nebeneinander betrifft, mit Naturkunde, Zeichnen und technischen Beschäftigungen Hand in Hand gehen.[2])

---

[1]) In dieser Bedeutung kann man den Ausdruck „Mathematik" öfters bei Ziller treffen. In den Materialien beginnt unter S. 217 ein Abschnitt, der überschrieben ist: Rechnen und Mathematik. Gleich darunter heisst es: „Die Disziplinen Rechnen und Mathematik sind beide stets von den Sachgebieten aus durchzuarbeiten .... Im Rechnen ist daher von der sogenannten benannten Zahl zur unbenannten überzugehen ...., und die Geometrie hat zum Beispiel von den dort vorkommenden Formen die Gesichtspunkte herzunehmen." Nur einmal habe ich (Grundlegung S. 112) die Bezeichnung „Raumlehre" gefunden, die ebenfalls als Oberbegriff von Formenlehre und Geometrie gilt. Allzustreng nimmts Ziller in dem Gebrauche der angegebenen termini technici nicht.

[2]) Ich stehe nicht an auszusprechen, dass mir die Wechselwirkung von Formenlehre und Geometrie mit der Naturkunde ein Ding der Unmöglichkeit ist, nur von der Formenkunde als Prinzip kann dies gelten.

Digitized by Google

„Es entsteht notwendig vielmehr geistiges Leben, wenn beim Zeichnen zugleich die dabei vorkommenden geometrischen Formen erörtert, wenn beim Schreiben zugleich die Schriftzüge in Bezug auf ihre Form genau bestimmt, und die Masse für Grösse und Distanz genau angegeben werden.“ (Grundlegung, S. 452, 1. Anmerkung.) „Schon jetzt wird in einer guten Heimatskunde[1]) bei einem Orte das Topische (Lage, Grösse, Gestalt), das Physikalische, das Naturgeschichtliche, selbst in Verbindung mit dem Eigentumsverhältnisse, dem Historischen und ähnlichem, was dabei vorkommt, zusammen durchgesprochen.“ (Grundlegung, S. 453.) „Man darf nicht daran denken, auf allen Stufen des Unterrichtes oder in allen Schulen eine solche mathematische Behandlung des naturwissentschaftlichen Stoffes eintreten zu lassen, wie sie die wissenschaftliche Physik, die wissenschaftliche Mechanik und Astronomie fordert. Es sollen auch keineswegs in einen jeden naturkundlichen Unterricht die streng wissenschaftlichen Formeln und Ausdrücke eingeführt werden. Aber wenigstens an scharfen, genauen Bestimmungen durch Zählen, Messen, Wägen, bei der Betrachtung der Gestalten darf es nirgends, auch nicht in der Volksschule, bei dem naturkundlichen Unterrichte fehlen, und insoweit muss immer die Mathematik zu Gebote stehen und benutzt werden, welche die formale Seite der Naturwissenschaft in dreifacher Hinsicht ist, in Bezug auf Zahl, Gesalt und Bewegung ist. Von dem Umfange und der Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts hängt dann weiter die Höhe und Ausdehnung des mathematischen ab.“ (Grundlegung, S. 276.) „Die Geographie, deren Hauptaufgabe das Entwerfen und Verständnis karthograpischer Bilder ist, muss hier überall zunächst als topische Geographie erscheinen, welche die Lage und Grösse, wie die nach natürlichen und geometrischen Bestimmungen festzusetzende Gestalt der Schauplätze der historischen Begebenheiten lehrt, und mit der die nach dem Topischen möglichst abzuschätzenden politischen Ortsbestimmungen, soweit das Bedürfnis der Geschichte nicht in Verbindung zu setzen sind.“ (Grundlegung, S. 461.) „Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung, diese mathematischen Grundformen, kommen in der That bei allen Naturgegenständen und Naturerscheinungen vor, und diese können nicht scharf und deutlich aufgefasst werden, wenn nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, wenn nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Grösser oder Kleiner,

Vergl. meine „Formenkunde als Fach“ (Bleyl & Kaemmerer, Dresden). Meine „Präparationen für Formenkunde“, 2 Teile (Beyer & Söhne, Langensalza), beweisen zur Genüge, dass sich die Formenkunde als Fach sehr gut mit dem Zeichnen und den sogenannten technischen Arbeiten verbinden lässt, doch so, dass sich, um mit Ziller zu reden, Zeichnen und die technischen Beschäftigungen aus der Mitte des formenkundlichen Unterrichts erheben.

[1]) Finger, Heimatskunde, S. 31.

Digitized by Google

Näher oder Ferner u. s. w. sorgfältig geschätzt wird.“ (Vorlesungen, S. 218.) „Eine sorgfältige Berücksichtigung ist der Verbindung der Naturkunde mit dem Zeichnen, sowie mit den technischen Beschäftigungen zu widmen; ferner der Begleitung der Naturbeschreibung durch geometrische Betrachtung.“ (Materialien, S. 179.)

Wenn nötig, sind in den verschiedenen Unterrichtsfächern die formellen Verhältnisse der Unterrichtsobjekte einer Betrachtung zu unterziehen; d. i. Formenkunde als didaktisches Prinzip, die gelegentliche, angelehnte Formenkunde.

Nach „Grundlegung“ S. 363 „müssen die naturwissenschaftlichen und mathematischen Studien in den Hauptklassen so aufgefasst werden, dass sie der allgemeinen Bildung als dafür vorzüglich geeignete Hilfsmittel dienen.“ Der Formenkunde weist Ziller aber nicht nur in den Hauptklassen, die „allgemeine Bildung“[1]) bezwecken, sondern auch in den Nebenklassen, die der „Vorbereitung für den Beruf“ dienen, einen Platz zu. „Es ist am besten, wenn das Kleiderzuschneiden in den Nebenklassen für Mädchen von der Kenntnis einfacher und zusammengesetzter mathematischer Gestalten ausgeht, und von der Fähigheit sie zu zeichnen, und in Papier nachzuschneiden . . . Keine Handarbeit darf, soweit es irgend förderlich erscheint, ohne vielseitige Betrachtung und Besprechung in Bezug auf Stoff, Werkzeug, Form, Art der Thätigkeit, ohne die Hilfe des Vorzeichnens und Nachzeichnens und die dazu gehörige Erläuterung stattfinden.“ (Grundlegung, S. 109.)

In dem Unterrichte der Nebenklassen[2]) tritt die Formen-

---

[1]) Grundlegung, S. 108.

[2]) Die Nebenklassen bezwecken „propädeutische Bildung für die künftige Berufsarbeit“ (Grundlegung, S. 107), „behalten das bessere Fortkommen der Zöglinge in ihrem späteren Leben fest im Auge“ (Grundlegung, S. 107), „bieten nur eine Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe dar, sollen nur den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft legen“ (Grundlegung, S. 103). Die Nebenklassen nennt Ziller S. 107 der Grundlegung darum auch „Arbeitsklassen“, den Unterricht der Nebenklassen an vielen Stellen des § 4 der Grundlegung „Arbeitsunterricht“, während S. 106 der Grundlegung der Unterricht in den Hauptklassen „pädagogischer Unterricht“ heisst. „Aus dem Unterrichte der Nebenklassen ergeben sich Arbeitsprodukte, die unmittelbar nutzbar sind und einen Verkehrswert haben, und die namentlich vielleicht zum Nutzen der Lehranstalt und ihrer Lehrer selbst oder für abgesonderte Krankenanstalten, Armenanstalten und ähnliche öffentliche Institute zweckmässig zu verwenden sind.“ (Grundlegung, S. 105.) „Die Nebenklassen, denen etwa 4—5 von den wöchentlichen Gesamtunterrichtsstunden vorbehalten bleiben, müssen von den Volksschülern, von den Zöglingen der höhern Bürgerschulen und Realschulen, von den Gymnasiasten je etwa vom zurückgelegten zehnten, zwölften und vierzehnten Jahre an besucht werden, weil um diese Zeit bei ihnen die zwar noch nicht in allen Fällen feste, aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Übergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflegt.“ (Grundlegung, S. 113.) „Zwischen der allgemeinen Bildung der Hauptklassen

Digitized by Google

kunde nicht zusammenhängend, sondern nur gelegentlich, nicht selbständig, sondern nur angelehnt, nicht als Fach, sondern nur als Prinzip auf.

Die Formenkunde in den Nebenklassen dient, wie die Nebenklassen überhaupt, der Vorbereitung für den Beruf, sie erstrebt ein sogenanntes praktisches Ziel.

Für die Formenkunde der höheren Schulen sind folgende Stellen von Wichtigkeit:

„Manche Wissenschaften erlangen dadurch, dass sie das Zusammenwirken des Unterrichts sehr begünstigen, eine ganz besondere Bedeutung, z. B. die Trigonometrie, die durch die Behandlung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Raum- und Zahlengrössen ein Band zwischen Geometrie und Arithmetik knüpft .... Die Behandlung der Trigonometrie wird auch schon durch das Abc der Anschauung von Herbart und seine von Lindner[1]) eingeleiteten Verbesserungen angebahnt." (Grundlegung, S. 162.) „Für die höheren Schulen hat die Trigonometrie, die überhaupt so recht in der Mitte der Mathematik steht[2]), durch die Vereinigung der arithmetischen und geometrischen Betrachtungsweise und als Grundlage für die mathematische Geographie eine grosse Bedeutung." (Grundlegung, S. 450.) „In noch höherem Masse als die Trigonometrie verschafft bekanntlich die der Lycealstufe angehörende analytische Geometrie Einsicht in den inneren Zusammenhang der arithmetischen und geometrischen Lehren." (2. Anmerkung S. 450 der Grundlegung.)

Das formenkundliche oder sogenannte geometrische Zeichnen wird in den Materialen S. 229 gefordert: „In der Geometrie, wie beim Rechnen ist bei einer längeren Gedankenreihe ein Umriss in Gedanken der Ausführung voranzustellen, was der Auffassung nach Kategorien und Konzentrationsfragen anderwärts entspricht. Der Umriss darf der Ausführung nicht zu ähnlich werden. Beim Ausmessen einer Figur z. B., die ein Feld darstellen soll, ist dort keine exakte Zeichnung nötig, und selbst das malende Zeichnen braucht vielfach bloss andeutungsweise zu geschehen, wie es zum

---

und der Vorbereitung für den Beruf in den Nebenklassen ist ein gewisser Zusammenhang festzuhalten. Denn die beiden Abteilungen sollen als Abteilungen derselben Lehranstalt ungeachtet der Geschiedenheit der Zwecke, die ihnen gesetzt sind, keineswegs gleichgültig und beziehungslos nebeneinander hergehen, sondern die Nebenklassen sollen in eine bestimmte und ausdrückliche Beziehung zu den Hauptklassen, in denen der Schwerpunkt der Lehransalt liegt, gesetzt werden. Beide sollen fortwährend zusammenwirken, und mit einander Hand in Hand gehen. Der Unterricht in den Nebenklassen soll vor allem auf dem allgemein bildenden Unterrichte der Hauptklassen fortbauen und daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen, die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre spezielle Anwendung finden, und die Theorie soll innig mit der Praxis verschmolzen werden." (Grundlegung, S. 108.)

[1]) Im Jahrbuch d. V. f. w. P. 1871. S. 67 f.

[2]) Nach Herbart, ABC der Anschauung, S. 47.

Teil schon das rasche Nachfolgen des Zeichnens bei der Angabe des Umrisses mit sich bringt." Materialien S. 230: „Im geometrischen Unterrichte ist das mathematische Zeichnen fleissig zu üben. Es darf nicht dahin kommen, dass gewisse Teile der Schulmathematik, z. B. die Stereometrie, zurückgesetzt werden, weil die Schüler nicht zeichnen können, daher gleich anfangs der Gebrauch des Reisszeuges sorgfältig gelehrt werden muss. Es sind auch von Anfang an Massstablineale zu benutzen, welche in den technischen Beschäftigungsstunden angefertigt werden."

Fürs Schätzen vor dem Messen tritt Ziller ein in Materialien S. 230: „Jede Entfernung muss [auch im Zeichenunterrichte] möglichst bald geschätzt worden sein, ehe sie gemessen oder gegeben wird."

2. Was Ziller über die methodische Durcharbeitung des Stoffes der Formenkunde lehrt.

„Gar mancher Zögling wird thatsächlich nicht, was die Erziehung bei ihm gewünscht und erstrebt hat. Freilich kann das gar nicht auffallend sein und beweist nichts weniger als Mangel an Bildsamkeit bei dem Zöglinge, wenn etwa der Plan Lücken hatte und Widersprüche in sich schloss, wenn die Mittel unzureichend waren und der Wille schwach war. In solchen Fällen dringt der Zufall zuverlässig in die Erziehungsarbeit ein, und es bildet sich oft das ganz Entgegengesetzte aus, als beabsichtigt worden ist. Insbesondere ist auch sehr oft die mangelnde Kunst der Erziehung, die Ungeschicklichkeit und Ungeübtheit in methodischer Hinsicht daran Schuld, das selbst das Leichteste bei dem Zöglinge nicht gelingt. Man bildet sich allerdings oft ein, schon die einfachste Elementarkenntnis in der Mathematik, die einfachste Elementarfertigkeit im Zeichnen . . . gelinge durchaus nicht jedem Zögling, weil ihm einmal der Sinn für Verhältnisse der Grösse und Gestalt fehle. In Wahrheit sind das aber immer Übel, die die Unkenntnis und Ungeschicklichkeit in psychologisch-methodischer Hinsicht erst schafft, selbst bei dem besten Wohlmeinen. Durch die Schuld der Erziehung werden dann Schranken der Erziehung aufgerichtet oder sie werden doch sehr erweitert." (Vorlesungen, S. 55.) „Der Erziehungsunterricht soll nicht bloss die Wissenschaft dem kindlichen Geiste zugänglich machen, den sie ihrer Natur nach übersteigt, sondern durch den Gebrauch der Wissenschaft zugleich einen ethisch-religiösen Zweck für den Zögling erreichen, und den dahin führenden geistigen Prozess im Zöglinge veranlassen. Darum kann es vorkommen, dass man ein tüchtiger Mathematiker ist, und dass man mit der Gediegenheit des Wissens auch gewissenhaften Eifer, Liebe zur Jugend, natürlichen Takt und Reife der Erfahrung verbindet, ohne dass man ein guter Lehrer ist und den rechten Erfolg herbeizuführen vermag. Es genügt namentlich noch nicht, dass der Lehrer ausser dem wissenschaftlichen Materiale auch die Gabe der Auseinandersetzung und des Vortrages besitzt, sofern jenes sein Gefüge beibehält. Das wissenschaftliche Material

muss vielmehr zuvördest eine dem pädagogischen Zwecke entsprechende Form annehmen, und die in der Wissenschaft gegebene Form muss in diese umgebildet werden.[1]) Die Gründlichkeit ist hier eine andere als in der Wissenschaft. Es müssen hier ganz andere Voraussetzungen gemacht, ganz andere Wege zur Erzeugung des Wissens eingeschlagen werden als dort." (Grundlegung, S. 185.)

Der Lehrer, der Formenkunde erteilt, darf nicht bloss Fachwissenschaftler, sondern muss auch Schulwissenschaftler sein.

„Die Wissenschaften von Formen und Zeichen, wie es Sprachwissenschaft und Mathematik sind, oder einzelne Teile aus diesen Wissenschaften, wie die Grammatik, dürfen überhaupt niemals beim Erziehungsunterrichte in erster Linie stehen, da sie nur den Wert von Werkzeugen haben. Sollen sie recht wirken, so muss auch stets ihre Beziehung zu den Sachen frisch und lebendig erhalten werden, und in der Bemühung darf man sich nicht etwa durch den Gedanken beirren lassen, ohne jene Beziehung würde der Zögling im Systematisch-Abstrakten weitergeführt werden können, durch jene Beziehung würden seine Gedanken im Gebiete der Zeichen- und Formenlehre nur zerstreut u. s. w." (Grundlegung, S. 281.) „Soll das richtige Verhältnis der Sachen zu Form und Zeichen streng durchgeführt werden, so muss man die Meinung aufgeben, der religiöse Stoff der Religionsstunden werde entweiht, wenn man daran in anderen Lehrstunden sprachliche, historische, mathematische Betrachtungen anknüpfen oder wenn man von da zu technischen Arbeiten sich anregen lasse. Im Prinzip war jenes Verhältnis der Sache zu Form und Zeichen schon von Comenius anerkannt. Die Schule von Pestalozzi versank aber wiederum, besonders auch durch zu weit ausgedehnte Zerlegung der Zahlen, in einen sehr schädlichen Formalismus, während sie sich um die methodische Behandlung der Formen und Zeichen oder, wie man es mit Zugrundelegung eines falschen Einteilungsprinzipes nannte, um die methodische Behandlung von Form, Zahl und Wort sehr verdient machte. Wo man sich davor bewahrt, wo man immer vor allem danach strebt, dem Zöglinge die Medien des Gedankenaustausches, die Hilfsmittel für die Auffassung der Grössenverhältnisse zu ver-

[1]) „Die Wissenschaft verliert durch die Aufopferung der ihr gebührenden Form, wie sie in klassischen Werken, die sie darstellen, ausgeprägt ist, aus demselben Grunde nicht an Würde, durch welchen wir es rechtfertigen, dass die Wissenschaft überhaupt in den Dienst des erziehenden Unterrichtes tritt; denn die Umbildung der Form ist das Mittel, durch welches dieser Dienst möglich und erspriesslich wird." Anmerkung S. 23 der Grundlegung: „Die Wissenschaft, die um ihrer selbst, und nicht um anderer Zwecke willen betrieben werden soll, büsst dadurch nichts von ihrer Würde ein, dass sie zugleich anderen würdigen Zwecken dient, und von ihren Kennern für diese Zwecke benutzt wird, denn ihren unmittelbaren Wert behält sie, auch wenn sie daneben noch einen mittelbaren erlangt."

schaffen, ohne alle oder mit nur untergeordneter Rücksicht auf gehaltvollen Stoff, trotzdem dass Formen und Zeichen den Zögling nicht so unmittelbar ergreifen als Sachen, — da wird immer das richtige Verhältnis der Schulstudien verkehrt, und das Eingreifen in den Vorstellungskreis des Zöglings und die Fortbildung desselben erschwert oderverhindert.“ (Grundlegung, S. 282.) „Wir machen den Wert der mathematischen Studien davon abhängig, dass sie sich der Naturkenntnis und somit den Ergebnissen der Erfahrung anschliessen. Denn nur dadurch können sie Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings gewinnen, da dieser zwei Hauptquellen, die Erfahrung und den Umgang hat, und es ist ja der oberste Grundsatz der pädagogischen Methodik, dass von dem in die Seele Eintretenden eines an dem anderen einen Stütz- und Anknüpfungspunkt finde.“ (Grundlegung, S. 276.) „Es sollte das mathematische Wissen nicht für sich allein selbständig dastehen und einen isoliert bleibenden Vorstellungskreis bilden. Beim Erziehungsunterrichte kann es sich nicht darum handeln, wie in der Wissenschaft der Mathematik, dass nach irgend einer Seite hin die Grössenverhältnisse vollständig überschaut und entwickelt werden, also auch diejenigen, welche in der wirklichen Natur keine Bedeutung haben .... Es sollte die Mathematik allgemein in einen solchen Zusammenhang und in ein solches pädagogisches Abkängigkeitsverhältnis zur Materialwissenschaft treten, dass durch diese die Veranlassungen gegeben würden, die betreffenden Formalbegriffe zu bilden, die allmählich in den einzelnen Systemen der Mathematik zusammenzuordnen wären. In solcher Weise sind ursprünglich die mathematischen Wahrheiten selbst gefunden worden, und das sollte ein Vorbild sein für die Schulmathematik.“ (Grundlegung, S. 278.)

Es „muss die Mathematik zugleich aus der Mitte der Naturwissenschaften, des Zeichnens und der technischen Arbeiten sich erheben.“ (Grundlegung, S. 451.)[1] „Der sprachliche, mathematische und Zeichenunterricht hat seine heimatliche Sphäre so gut, wie der geschichtliche und naturkundliche Unterricht, und sie muss dort, wie überall behandelt werden. Die Mathematik wird ferner durch dieselben Interessen beherrscht, wie die Naturkunde[2]) und auch in gleicher Weise, d. i. der Stoff ist hier gleichfalls wohl darnach zu durchdenken, aber nicht darnach zu trennen.“ (Vorlesungen, S. 224.)[3])

„Das Mathematische muss daher nicht bloss immer fleissig angewandt werden auf Natur und Menschenwelt,

---

[1]) Hierzu oben S. 171: „Die Schulmathematik etc.“

[2]) „Es müssen wie in der Sphäre des Umgangs drei Hauptinteressen der Teilnahme, so bei Erkenntnis der äussern Natur drei Interessen der Erfahrung unterschieden werden: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, und nach ihnen, also wiederum nicht in erster Linie nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten, ist das Material des naturkundlichen Unterrichts zu durchdenken und zu ordnen.“ (Vorlesungen, S. 207.)

[3]) Hierzu unten S. 161: „Der Stoff der Sprache etc.“

Digitized by Google

es muss auch fortwährend getragen werden durch die Verhältnisse von beiden; bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheit in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, und jede voreilige Verallgemeinerung ist zu vermeiden, wenn auch das spekulative Interesse über jene Verhältnisse hinausführen darf. . . . . Sonst fehlt dem Unterrichte gar leicht Leben und Deutlichkeit, weil seine natürlichen Beziehungen unterbrochen sind, und der Zögling ist grösserer Anstrengungen nicht fähig, weil die aus jenen Beziehungen hervorquellende Kraft ihm entzogen ist. Der Fall tritt um so leichter ein, weil der sprachliche und mathematische Stoff seiner Natur nach abstrakter Art, der frühen Jugend aber das Konkrete geläufiger und fasslicher ist, dem Geschichte, und Naturkunde immer wenigstens näher bleiben.“ (Vorlesungen, S. 224, 225.) „Bei jedem Zöglinge muss auf seine Individualität alle Bildung zurückbezogen werden. Demgemäss muss der Unterricht immer von dem ausgehen, worin das Individuum lebt, worin es sich durch Erfahrung und Umgang völlig eingewohnt hat, und was schon dem Gedankenkreise seiner frühesten Jugend angehörte. Aller Unterricht des Kindes muss deshalb beginnen mit eingehender Betrachtung seines Körpers, seines Hauses und seiner Umgebung, mit der Analyse seiner Heimat und alles dessen, was in sie hineingehört und damit in Verbindung steht, mit der Analyse seiner frühesten, tiefsten Empfindungen und Gesinnungen, mit der Analyse des Allernächsten und Alltäglichsten. Daran muss alles, was darüber hinausreicht, angeknüpft werden. Darin muss aller sittliche, religiöse, geographische, naturwissenschaftliche, geschichtliche, mathematische, sprachliche Unterricht seinen festen Grund haben.“ (Grundlegung, S. 480.) Es „muss die Betrachtung über mathematische Gestalten von dem ausgehen, was der Heimatskreis davon bietet, z. B. bei dem Würfel, bei der Säule von einem Denkmal, einem Denkstein der Umgebung.“ (Vorlesungen, S. 89.)[1]) Es müssen „die formalen Bestimmungen zugleich dem Gemüte nahe gebracht werden, und das geschieht, wenn sie an Gegenstände aus der heimatlichen oder historischen Erinnerung angeknüpft werden; das ist eine Anknüpfung der abstrakten Formen an die individuelle Seite des Zöglings.“ (Erläuterungen zum 10. Jahrbuche, S. 65.) „Die Geometrie muss überall auf sinnlichen Vorstellungen, die in gehöriger Stärke ausgebildet sind, ruhen, sie muss bei ihrem Aufbau von einer Aufgabe, einer Frage, einem Problem, die als Forderungen an den Schüler herantreten, im Geiste der entwickelnden Methode ausgehen, so dass die Erkenntnis durch eigene Beobachtung, durch die ernste Arbeit des Suchens und Findens, durch

---

[1]) Hierzu oben S. 167: Zu der Thrändorfschen Arbeit etc.

Digitized by Google

Schlussfolgerungen erworben werden kann, und die logisch-euklidische, die sogenannte synthetische Form muss sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben.“ (Vorlesungen, S. 318.) „Die Disziplinen (Rechnen und Mathematik sind beide stets von den Sachgebieten Gesinnungs- und naturkundlichen, bez. geographischen Stoffen) aus durchzuarbeiten, denen sie genauere Bestimmungen in Bezug auf die formale Seite der Natur beifügen. Dadurch gewinnen die Sachgebiete an Bestimmtheit und Deutlichkeit und die beiden Disziplinen selbst an Interesse. Im Rechnen ist daher von der sogenannten benannten Zahl zur unbekannten überzugehen (wo z. B. ausführlich von Landwirtschaft die Rede ist, bezieht sich auch das Rechnen ganz zweckmässig darauf, und die Geometrie hat zum Beispiel von den dort vorkommenden Formen (in der Schulstube, an Gebäuden, Geräten u. a.) die Gesichtspunkte herzunehmen, nach welchen die Betrachtung fortschreiten muss, indem z. B. die Frage aufgeworfen wird, wie etwas der Art zu stande kommt.[1]) Es ist also hier gerade so, wie bei Naturkunde und Geographie, und es darf nicht statt dessen eine abstrakt-logische Gedankenreihe auftreten, die bloss katechetisch zu den Resultaten hinführt. Damit hängt zusammen, dass sich die Geometrie gern an den technischen Beschäftigungen auch an das Feldmessen[2]), an anderweitiges Ausmessen von Figuren und an das Zeichnen anschliesst (mit letzterem fällt sie anfangs sogar zusammen, nur dass auch von begleitenden Disziplinen, namentlich den technischen Beschäftigungen, der Naturkunde, dem Turnen, Anregungen ausgehen), und das ABC der Anschauung in Verbindung mit Falt- und Schneideübungen, sowie dem Zeichnen gebracht wird. Der erste Kongruenzsatz ist z. B. entweder mit Hilfe des Zeichnens nach Fresenius (Raumlehre) oder durch Feldmessen nach Falke abzuleiten.[3]) Wenn aber auch die Konzentrationsstoffe zu den Sachgebieten hinführen, so ist doch immer von den analogen Verhältnissen des Individualitätskreises und der darin enthaltenen Bedürfnisse auszugehen. Der Zögling darf also nicht etwa mit Überspringung derselben in ganz entlegene und völlig fremdartig scheinende Sphären versenkt werden.“ (Materialien, S. 217.)

„Die elementare Geometrie darf nicht das erste sein und kein solches Übergewicht über das naturkundliche Wissen erhalten, dass das, was für die Erziehung Mittel ist, sich als Zweck darstellen würde. Schon im Fröbel'schen Kindergarten ist es nicht zu billigen, dass den Raumvorstellungen ein so grosses Übergewicht über die Sachvorstellungen eingeräumt wird, statt dass sich jene an diese anschliessen sollten. Aber auch im gemeinen Rechnen ist nicht

---

[1]) Kern, Grundriss der Pädagogik, S. 101.

[2]) „Nach Falke, Geometrie. [Der Stoff dieser Schrift muss für unsere Zwecke viel besser geordnet, er muss einheitlich konstruiert werden.]“

[3]) „In Bezug auf formelle Durchbildung ist dabei Steffenhagen neben Ohm und Snell zu beachten.“

in der Weise Fertigkeit im Gebrauche der Zahlen und in der Lösung von Rechenaufgaben zu erreichen, dass der Stoff als eine unwesentliche Einkleidung erscheint. Vielmehr handelt es sich hier vor allem darum, dass der Zögling die Zeit- und Raumverhältnisse des wirklichen Lebens, der Geschichte und Natur[1]), die Beziehungen des einzelnen zum Verkehre, zur Gesellschaft, zum Staate, die auf quantitative Bestimmungen führen (was sehr wesentliche Seiten von Natur- und Menschenwelt sind), auffassen lernt." (Grundlegung, S. 281.) Aus „Rücksicht auf systematisches Denken bei der Mathematik z. B. darf die Mathematik nicht ein Übergewicht über Naturkunde erringen." (Grundlegung, S. 283.) „Da aber Sprachkunde und Mathematik nur hinzutreten sollen zu Geschichte und Naturwissenschaften, und diese letzteren nicht von einander getrennt werden dürfen, so ist dadurch zugleich vorgebeugt, dass kein Zögling bloss dem Sprachlichen oder dem Mathematischen zugeführt, und keine Klasse nach den Schülern in eine philologische und mathematische Abteilung gespalten würde." (Grundlegung, S. 283.) Es „soll jeder Unterrichtsgegenstand nach dem ihm in seinem Verhältnisse zum Ganzen zukommenden Gewichte in gleicher Weise berücksichtigt werden. In solcher Weise gleichmässig soll sich die geistige Thätigkeit des Zöglings entwickeln, und über jenes relativ gleichschwebende Mass hinaus darf folglich keine einzelne Richtung beim Unterrichte vorwiegen, darf keine stärker sein oder mehr hervortreten oder weiter sich erstrecken als eine andere. . . . . Kein Unterrichtsgegenstand darf auf Kosten eines anderen zurückgedrängt oder hervorgehoben, keiner, auch nicht der vorzüglichste, darf als ein Universalmittel gepriesen werden, als ob sich dadurch der ganze Unterricht erschöpfen und alle Bildung gewinnen lassen würde. Man darf weder die Sprachkunde der Geschichte, noch die Mathematik der Naturwissenschaft rücksichtlich des Gewichtes, das ihnen beim Unterrichte eingeräumt wird, voranstellen. Man darf nirgends die Geschichte oder die Naturwissenschaft als eine Nebensache bei dem Erziehungsunterrichte ansehen." (Grundlegung, S. 284.) „Es versteht sich von selbst, dass in der Wertschätzung des Zöglings selbst sich das Übergewicht der Naturwissenschaft über die Mathematik ausbilden muss; denn um seines Geisteszustandes willen ordnen wir den pädagogischen Unterricht, und ohne eine solche Wertschätzung ist das richtige Verhältnis in seinem Geiste alteriert." (Grundlegung, S. 285.)

Die Formenkunde darf nicht überwiegen.

„Es kommt alles auf das rechte Verhältnis des Mathematischen zu dem Sachlichen in den einzelnen Lehrstunden an. Denn der mathematische Unterricht darf allerdings keineswegs im

[1]) Hierin ist eine Art Zweckbestimmung der Formenkunde ausgedrückt.

Digitized by Google

Sachunterricht untergehen, ja er darf diesen auch nicht zum Teil ersetzen oder vertreten wollen. Der sachliche Inhalt darf vielmehr dort entweder nur reproduktionsweise auftreten, er dient dann nur zur Anknüpfung, zum Ausgangspunkt, muss aber schon für sich ausführlich und gründlich im Sachunterrichte behandelt sein. Oder er wird bei Anwendung der Mathematik nur so weit bearbeitet, dass beides mit dem rechten Verständnis aufgefasst werden kann, genauere Betrachtungen aber über den sachlichen Inhalt, solche Betrachtungen, die ihn nach allen Seiten hin mehr ausbeuten, bleiben bei den gleichzeitigen Lehrstunden für Realien vorbehalten. Ebenso muss die Ausbildung und Fortbildung der mathematischen Theorie von dem naturkundlichen Unterrichte ausgeschlossen bleiben. Mathematisches, das der Erörterung bedarf, ist hier allerdings durchaus nicht zu übergehen, aber es handelt sich dann nur darum, an die Theorie zu erinnern, ihren rechten Gebrauch auch für den vorliegenden Fall zu sichern und so dahin zu wirken, dass die Gewöhnungen an einen solchen Gebrauch nicht unterbrochen werden.“ (Vorlesungen, S. 226, 227.)

Die Formenkunde darf nicht im Sachunterrichte untergehen.

„Die katechetische Behandlung hat sich gegenwärtig leider von dem kirchlichen Religionsunterrichte auf allen Unterricht ausgedehnt.[1]) Gar manche katechetische Frage lässt sich aber schon durch bessere Anordnung des Unterrichts vermeiden. Man lenkt dagegen ganz gewöhnlich in katechetische Behandlung ein, wenn man dem Schüler nicht Zeit lässt, sich zu besinnen und frei auszusprechen. So geschieht es z. B., wenn man in der geometrischen Formenlehre nach der Frage: Wie berechnet man die Fläche, welche ein Karussell einnimmt? gleich so verfährt: Was ist ein Kreis? Was ist sein Umfang, sein Durchmesser? Wie verhält sich der Umfang zum Durchmesser? und dann zu der Hauptfrage zurückkehrt: Wie berechnet man also u. s. w.? Noch viel störender wirkt eine sich unmittelbar anschliessende, die Überlegung zurückdrängende Katechese, wenn eine Gedankenverbindung nicht bloss reproduziert, und in einen Schlusssatz eingefügt, sondern in spekulativer Weise zuerst umgekehrt werden muss. Es sind z. B. in der geometrischen Formenlehre die Flächen von regelmässigen Sechsecken, Zwölfecken, Vierundzwanzigecken berechnet, und es ist der Gedanke angeregt worden, dass der Umfang eines Vielecks von unendlich vielen Seiten in die Peripherie eines Kreises übergeht. Wenn nun eine Kreisfläche, wie der Platz für ein Karussell, berechnet werden soll, so ist der letzte Gedanke dahin umzukehren: Die Peripherie eines Kreises lässt sich wie der Umfang eines Vielecks u. s. w. ansehen, und daraus folgt dann, dass die Kreisfläche demgemäss auch wie ein

[1]) 5. Jahrbuch (1873) S. 158.

Digitized by Google

regelmässiges Sechseck etc. sich berechnen lässt. Wie störend muss es aber wirken, wenn man, statt dieser spekulativen Entwicklung Raum zu lassen, von der Frage nach der Berechnung der Kreisfläche zu der katechetischen Betrachtung übergeht, wie bisher Vielecke berechnet worden sind! Ebenso häufig wie durch Beschränkung des Sichbesinnens kommt man dadurch zu einer katechetischen Behandlung, dass man es unterlässt, direkt zu fragen. So ist es bei den üblichen Einleitungen für das Ausrechnen: Können wir das sofort berechnen? Was müssen wir da zuerst wissen? . . Es entsteht sogar ein katechetisches Zeichenlassen (z. B. wenn man nicht unmittelbar die dreiseitige Pyramide aus verschiedenartigen Körpern heraussuchen lässt, obwohl sie bekannt ist, sondern zuerst die dreiseitige Säule zeigt und bestimmen lässt und darauf erst nach einem anderen schon bekannten dreiseitigen Körper fragt.)" (Materialien, S. 257, 258.)

„Die geometrische Betrachtung muss mit der Stellung der Aufgaben und der Lösung dieser anheben, aber (auf der Stufe des Systems) zu der logischen Form von Lehrsätzen nach Euklidischer Art hinführen. Nur handelt es sich hier, wie sonst, um psychische Begriffe, weshalb die Form vom Schüler frei gewählt werden kann." (Materialien, S. 230.)

„Für eine geometrische oder arithmetische Aufgabe dürfen nicht sofort nacheinander mehrere Methoden der Lösung durchgearbeitet werden. Bietet eine andere Methode im Verhältnisse zu einer schon bekannten Vorteile dar, so muss eine neue Aufgabe gestellt und zuerst auf der Stufe der Analyse nach der alten Methode behandelt werden; dann erst zeigt man auch die Vorteile der zweiten und benutzt sie. Wenn nachgewiesen ist, dass die erste Methode etwas zu wünschen übrig gelassen hat, so wird die zweite vielleicht von selbst gefunden oder doch erwartet, und das ist ja die günstigste Geistesverfassung für die Aneignung des Neuen." (Materialien, S. 229.)

Es „sind die wirklichen Objekte für die geometrische Betrachtung, von denen man ausgehen muss, am besten solche, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet, wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, dass das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form zerstreuende durch Substituierung von Modellen abgestreift werde." (Vorlesungen, S. 222.) „Zur Schärfung der Aufmerksamkeit wegen stärkeren sinnlichen Eindrucks dient namentlich auch die sinnliche Wahrnehmung im Verhältnisse zur reproduzierten Vorstellung. Schon Comenius (Didactica magna, Kap. 20) hat eingesehen, dass ihr vor dieser der Vorzug gegeben werden muss. Freilich müssen beide im richtigen Verhältnisse zu einander gedacht werden, und es macht auch einen Unterschied, ob das Wahrgenommene der wirkliche Gegenstand selbst ist oder bloss ein Modell, ein Bild davon. . . . Die stärkste Vorstellung rührt an sich von der Wahrnehmung des wirk-

Digitized by Google

lichen Gegenstandes selbst her und sie gewährt vor allem den Vorteil: Bei längerer Betrachtung eines Gegenstandes, besonders wenn er von verwickelter Art ist, verliert gar leicht die eine oder die andere von den darin erhaltenen Elementarvorstellungen an Klarheit, ja sie wird vielleicht völlig verdunkelt, aber der Verlust wird durch die Fortdauer der sinnlichen Wahrnehmung gedeckt; denn sie ist ja nicht ein einfaches Resultat, sondern setzt sich aus der Verschmelzung vieler gleichartiger Auffassungen zusammen, und solche hinzukommende Auffassungen können daher auch den bei verweilender Betrachtung entstandenen Verlust an Klarheit aufwiegen. Man darf sich indes nicht einbilden, Wahrnehmung und reproduzierte Vorstellungen seien gänzlich getrennt zu halten. Die letzteren helfen vielmehr erst dazu, die ersteren selbstverständlich zu machen; die blosse Darbietung des Gegenstandes zur Wahrnehmung thut es daher nicht, dem Schüler müssen auch die Reproduktionen zu Gebote stehen, die zu ihrer Auslegung dienen." (Vorlesungen, S. 328.) „Der Unterricht muss mit Hilfe der reproduzierten Vorstellungen die Wahrnehmungen des wirklichen Gegenstandes recht zu bearbeiten wissen, er muss mit Hilfe derselben Unwesentliches, das die Aufmerksamkeit ablenken kann, davon hinwegdenken, bei einem verwickelten Gegenstande die nötigen Reduktionen vornehmen können, sonst schöpft er aus der Betrachtung des wirklichen Gegenstandes vielleicht in Bezug auf das wichtigste doch keine so klare Vorstellung, wie aus der eines Bildes, Modells, bei dem die Auffassung in angemessener Weise schon erleichtert ist. . . Der wirkliche Gegenstand vermag in der That ein lebendigeres Bild zu gewähren, als ein Modell oder ein Bild, und andererseits führt das Modell an den wirklichen Gegenstand näher heran als ein Bild, vollends näher als ein geometrisches Bild, weil es dem wirklichen Gegenstande ähnlicher ist, also mehr Merkmale von ihm beibehält; das Modell lässt ja die Solidität des Körpers fallen und behält bloss die körperliche Gestalt bei, das Bild giebt auch diese auf und begnügt sich mit einer Figur auf der Fläche. Indes trotzdem darf neben der Betrachtung und vielleicht auch spekulativen Erklärung sinnlicher Gegenstände die Benutzung des Modells[1]), z. B. des Papp- oder Drahtmodells, für geometrische Figuren, nicht versäumt, es muss auch neben dem wirklichen Gegenstande und dem Modelle Bilderklärung zum Verstehen des Gezeichneten und malendes Zeichnen fleissig geübt werden, weil die verschiedenen Auffassungen, die sich dabei ergeben, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen." (Vorlesungen, S. 329.) „Die Kraft des Unterscheidens ist auf alle Weise zu stärken. . . . . Für die psychologische Deutlichkeit der Vorstellungen sorgt namentlich das Isolieren derselben mit Hilfe der Wandtafel, die freilich in rechter Weise be-

[1]) Zeissig, „Wider das Modell als Anschauungsmittel bei Formenbetrachtungen in der Formenkunde." Allg. deutsche Lehrerztg. 1897, Nr. 24.

Digitized by Google

nutzt werden muss (in der geometrischen Formenlehre z. B. ist, wenn man den Übergang des Umfangs der Vielecke mit unendlich vielen Seiten in die Kreislinie darthun will und deshalb, vom regelmässigen Sechseck ausgehend, ein regelmässiges Zwölf- und Vierundzwanzigeck entstehen lässt, dieses nicht etwa vollständig an der Wandtafel auszuführen, sondern als Hausaufgabe zu behandeln und auf Papier zu zeichnen)." (Materialien, S. 259.)

„Die analytische Erklärung [1]) mathematischer Formen kann mittelst des Zeichnens geschehen." (Vorlesungen, S. 271.)

„Warum muss anderweitiger bekannter Stoff mit dem Allgemeingiltigen und Notwendigen der Synthese verschmolzen werden? ..... Die Vorstellungen des verschiedenartigen Stoffes heben sich vermöge der darin enthaltenen Gegensätze für das Bewusstsein auf, dagegen das Gemeinsame, und das ist das begriffliche Allgemeingiltige und Notwendige, bleibt zurück, ja es verstärkt sich durch seine Vereinigung und tritt deshalb um so klarer hervor. Es hat sich jetzt auch abgelöst von dem Zufälligen und Unwesentlichen, mit dem es verschmolzen war: denn dieses ist ja im Bewusstsein gesunken, es ist gehemmt worden. Und doch hängt noch beides im Untergrunde des Bewusstseins zusammen, in Folge dieser Verknüpfung vermag das Begriffliche die ihm untergeordneten Einzelvorstellungen im gegebenen Falle zu bestimmen, und diese können unter das ihm übergeordnete Begriffliche gestellt werden. So muss es ja sein, wenn das Begriffliche in den Dienst des Willens und des Interesse treten, wenn es im Umkreise der Einzelvorstellungen gebraucht werden soll. Ein Beispiel von der einfachsten Art liefert der Anfang der geometrischen Formenlehre im vierten Schuljahre. Ein Würfel von bestimmter Grösse und bestimmtem Stoffe, von bestimmter Farbe und in bestimmter Stellung wird auf der Stufe der Synthese beschrieben, und es werden daraus die Begriffe Fläche, senkrechte und wagrechte Fläche, Kante und Ecke, es wird daraus die Menge und Lage, in der sie bei dem Würfel vorkommen, abgeleitet. Aber das Begriffssystem der Geometrie, der die Formenlehre vorarbeitet, fordert, dass die Beschreibung des Würfels bloss nach der Form geschieht, also ohne Rücksicht auf die physikalischen und zufälligen, unwesentlichen Merkmale der Farbe, Grösse etc., welche dem der Betrachtung zu Grunde liegenden Würfel anhaften. Die Assoziation beginnt deshalb damit, Würfel von anderer Grösse, von anderer Farbe, von anderem Stoffe in derselben Weise beschreiben zu lassen, wie der Würfel in der Synthese beschrieben worden ist, und ebenso den senkrechten und wagrechten Flächen desselben, die senkrechten Flächen von Mauern, Wänden, die wagrechten Flächen von Fussboden und ähnlichem gegenüber zu stellen; den Stoff dazu nehmen wir aus dem Kreise von Heimatsvorstellungen, die der Schüler besitzt. Indem sich dann

[1]) Auf der methodischen Stufe der Analyse.

Digitized by Google

das Ungleichartige für das Bewusstsein auslöscht und das Beständige vor dem Veränderlichen hervortritt, bleibt die reine Form in der vorhin geschilderten Weise zurück.“ (Vorlesungen, S. 298, 299.) „Der Fortschritt des Unterrichts oder vielmehr der Fortschritt in dem Aufbau des fachwissenschaftlichen Systems, der auszuführen ist, entscheidet darüber, wie und wozu die Assoziationen auszubilden sind. Manches Material der Synthese ist aber überhaupt nicht dazu geeignet, dass fachwissenschaftliche Begriffe in dem Unterrichtsfache, in welchem sie vorkommen, aus ihm abgeleitet werden, und zwar darum nicht, weil es überhaupt die Sphäre des betreffenden Unterrichtsfaches, dieses als ein System von Begriffen betrachtet, hinausliegt, wenn es auch zu dem kulturgeschichtlichen Stoffe hinzugehört, von dem wir dabei ausgehen. So ist es mit dem sachlichen Stoffe, der mit den Gegenständen des Sprachunterrichts verbunden ist. Der Sprachunterricht als solcher, also fachwissenschaftlich angesehen, hat es nur mit der Sprache als einem Inbegriffe von Zeichen für den Gedankenausdruck zu thun. Der Inhalt der Gedanken gehört dagegen zu der Sphäre dessen, was dargestellt wird. Ähnlich ist es mit jedem Träger der mathematischen Formen und dem Gegenstande des Zeichnens. So wenig nun auch der Inhalt bei dem betreffenden aus bekannten Gründen übergangen werden darf, so kann doch die eingehende Beschäftigung damit für die besonderen Zwecke dieses Unterrichts schädlich wirken. Da, wo die Konzentration durchgeführt wird, vermindert sich allerdings die Gefahr, weil dann häufig der sachliche Stoff schon als solcher durchgearbeitet ist, ehe er an den mathematischen Unterricht, an den Zeichenunterricht übergeht. Ohnehin schöpft ja aller konzentrierende Unterricht ganz gewöhnlich die Anregungen zu der besonderen Richtung, die er einschlägt, aus der Lektüre des Gesinnungsstoffs. Aber das ist bei weitem nicht überall der Fall, weil jede dieser Unterrichtsarten auch besondere Zwecke verfolgen muss und nicht alles, was dafür notwendig ist, schon vorher für das Fach, wozu der Inhalt gehört, eine solche Bedeutung gehabt hat, dass er ausführlich hätte bearbeitet werden müssen. Wo demnach die Bearbeitung des sachlichen Stoffs dem betreffenden Unterrichte selbst überlassen ist, da führt er seine Betrachtungen bis zum Schluss der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hineingehörten. Darüber hinaus beschränkt er aber seine Bearbeitung auf das ihm Eigentümliche, das jenseits der Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es wirklich gehört. Das Verfahren ist also dem ganz ähnlich, wie es auch dem früheren mit rein sprachlichem und mathemathischem Stoffe gemacht werden muss, der in nicht sprachlichen und nicht mathematischen Fächern vorkommt.“ (Vorlesungen, S. 302, 303.)

Es „trete das Begriffliche in der knappen Form des wissenschaftlichen Systems auf und auch so weit als möglich in der

Digitized by Google

Ordnung desselben[1]), also nicht wie die Klarheitsstufe von Zusammengesetztem, sondern vom Elemente aus. So geht das System der Würfelbetrachtung im vierten Schuljahre (Leipziger Seminarbuch) von der Kante aus, während die Klarheitsstufe die Fläche vorangestellt hat. Die Fachwissenschaft strebt freilich immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsrechen, die das Kind wirklich erlangt hat, psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen. Die Schulwissenschaft lässt wenigstens immer die psychischen Begriffe, die auf den verschiedenen Stufen sehr verschiedene Grade der Reife haben, den logischen ausdrücklich vorangehen.“ (Vorlesungen, S. 309.)

„Bei räumlichen Gegenständen müssen natürlich Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, wie sie der Schüler schon bei dem übrigen Unterrichte wenigstens in der Form von malendem Zeichnen zu entwerfen hat, nur jetzt so exakt als es überhaupt der Standpunkt der Schulwissenschaften mit sich bringt.“ (Vorlesungen, S. 315.)

„Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden.... Wo Begriffe nicht abgeleitet, sondern bloss eingeprägt werden, wo sie auch nur voreilig verallgemeinert, oder wie sie ausgebildet werden, ohne dass eine bestimmte Nötigung dazu empfunden worden ist (wie in dem Falle, wo ein Begriff dem andern koordiniert werden soll und sich doch nicht koordinieren lässt). Da schweben sie immer in der Luft, und da werden sie gar leicht unzureichend verstanden. So hat sich wohl der Sohn von Goethes Götz den Satz eingeprägt: Jaxthausen ist ein Dorf und Schloss an der Jaxt, gehört seit 200 Jahren dem Herrn von Berlichingen erb- und eigentümlich zu. Er weiss aber nicht, dass sein Vater ein Herr von Berlichingen ist, und dieser stellt mit Recht die bessere Methode, die er in seiner Jugend beobachtet hat, mit den Worten gegenüber: Ich kannt' alle Pfade, Wege und Furten, ehe ich wusste, wie Fluss, Dorf und Burg hiess. Hier erscheint erst das Abstrakte als das, was es in logischer Hinsicht wirklich ist, als die Folge von dem Umgange der ganzen Reihe der zugehörigen Konkreten, der freilich zugleich unerschöpflich ist; denn das Begriffliche bleibt ja ein Ideal, dem man sich nur annähern kann. Daher kann auch das Verständnis des Begrifflichen und seiner Bedeutung für das Wissen bei dem Knaben immer nur allmählich wachsen. Wo der konkrete Inhalt als Grundlage für das Abstrakte fehlt, da entstehen Irrtümer und Missverständnisse, die vermieden worden wären, wenn dem Zöglinge das konkrete Material vorschwebte. Da entsteht namentlich auch das Missverständnis, das Abstrakte sei selbst eine Sache.

[1]) Das System darf also nur Produkt und nicht Basis des Unterrichts sein. Leider Gottes herrscht aber die systematische Richtung in der Formenstunde bis dato vor.

Digitized by Google

Der wirkliche Gegenstand, der zu zeigen ist, soll dann z. B. aus Linien oder geometrischen Figuren bestehen, die Buchstaben zu geometrischen Figuren scheinen unveränderlich . . . . Selbst in der Wissenschaft sind oft genug Worte, Namen mit Sachen verwechselt worden. Es darf deshalb ein Name gar nicht eher gegeben werden, als bis der Inhalt des dadurch Bezeichneten in einem gewissen Umfange durch Besprechen, Vergleichen u. s. w. zur Klarheit erhoben ist, mag auch an eine deutliche Beschreibung, vollends an spekulative Durchbildung noch nicht gedacht werden. Der Name kann nie die Vorstellung selbst ersetzen, die er stützen soll, wenn er sich auch statt dessen an die Empfindung des bloss physiologischen Vorgangs bei der Lauterzeugung und an das Wortbild anschliessen lässt. Ohne eine Methode, wie sie Götz lehrt, wird das Gelernte wenigstens nicht sich behalten, geschweige dass es jeder Zeit, auch wenn es vergessen wäre, sich wieder neu erzeugen liesse. Ohne sie erzeugen sich aber auch die abstrakten Vorstellungen gar nicht wirklich, es bilden sich dafür bloss Worte und Redensarten aus. Dadurch entsteht jedoch trotzdem der Schein und vermöge einer Selbsttäuschung auch die Einbildung, man wisse wirklich nun Dinge; daraus entspringt dann Wissensdünkel, Absprechen und Aburteilen, und der Zögling gerät in einen durchaus unwahren Zustand hinein. Es ermattet ferner gar leicht die Empfänglichkeit selbst für den allerwertvollsten Stoff, und das Gefühl wird dadurch nicht lebendig angeregt. Es haftet ohnehin das Wohlgefühl nur am Konkreten und überträgt sich erst auf das Abstrakte. Für sich allein wirkt es nicht begeisternd, weckt es kein Verlangen, regt es keine Thätigkeit an, sondern lässt es kalt und gleichgiltig. Einem apathischen, nicht von Wohlgefühl durchdrungenen Geistesleben bleibt aber Interesse und Tugend fremd. Es verarmt auch der Geist, und es kann sich ein beschränkter Kopf ausbilden, weil die angeeigneten reinen Begriffe, die leeren Schemata keinen Hintergrund haben und noch obendrein das im Bewusstsein vorhandene Vorstellungsmaterial durch ihr Gewicht verdrängen, so dass der Kopf leer bleibt.“ (Vorlesungen, S. 315, 316, 317.)

Die logisch „euklidische, die sog. synthetische Form“ muss sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben.“ (Vorlesungen, S. 318. Vgl. oben S. 180.)

„Es genügt nicht, dass die mathematischen Lehrsätze mit ihren Beweisen bloss gelernt und angewendet werden. Wenn die mannigfaltige Gedankenarbeit, die spekulativen Gedankenbewegungen, die vorausgehen sollten, übersprungen werden, so verbindet sich mit allem Wissen und Können doch nur Abstumpfung.“ (Vorlesungen, S. 336.) „Die Frische der Empfänglichkeit wird immer geschwächt, wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten, oder sogar zu den Höhepunkten der Erkenntnis hingeführt wird und wenn Antizipationen stattfinden. So ist es da, wo ein vorläufiges Kosten des Stoffes, wie es der Dilettant liebt, an die Stelle eines gründlichen Studiums tritt, . . .

Digitized by Google

wenn der Unterricht nach Lehrbüchern, Tabellen, encyklopädischen Lesebüchern und Darstellungen fortschreitet und seine Entwicklungen mit Definitionen und Einteilungen beginnt, statt von konkreten Darstellungen und Aufgaben auszugehen und daraus die Antriebe zu weiterem Fortschritte zu schöpfen. Es werden hier immer die psychologisch notwendigen Vermittelungen, die zu den Resultaten und Höhepunkten überleiten sollten, übersprungen." (Vorlesungen, S. 336, 337.) „Die mathematischen Lehrsätze werden nicht als gegeben betrachtet und in dogmatischer Weise überliefert, so dass der Lernende den Weg nicht erkennt, auf welchem sie gefunden worden sind, sondern es treten zunächst Fragen und Probleme hervor, deren Auflösung nach der inneren Notwendigkeit der zu Grunde liegenden Begriffe erfolgt, und dabei zu den Lehrsätzen hintreibt, wie schon Platon im Menon verfährt. Auf diese Weise zeigt sich nicht bloss, dass es so ist, sondern auch, warum es so ist und sein muss. Denn es wird der gerade Weg nachgewiesen, wie das Bewirkte aus den Ursachen, das Bedingte aus den Bedingungen hervorgeht. Wo aber die Notwendigkeit einer kombinatorischen Betrachtung sich aufdrängt, muss dadurch das Fortschreiten bestimmt, und das ganze unter einem allgemeinen Begriffe enthaltene Kontinuum von Relationen so rasch und vollständig durchlaufen werden. Hierdurch kann sich einerseits der Unterricht der genetischen, ja der wahrhaft organischen Behandlung der Wissenschaft annähern, die auf dem Gebiete der Geometrie allerdings bis jetzt weniger vollständig durchgeführt ist als auf dem der Arithmetik, die aber für das Interesse ebenso wichtig ist wie für die formal bildende Kraft der Mathematik. Andererseits hört das Auseinanderreissen und Auseinanderfallen der mathematischen Lehren auf, wie es ausserdem notwendig eintritt, und wie es sich namentlich auch in der Geometrie Euklids zeigt, und es wird folglich dadurch, dass die verwandten und innerlich zusammengehörigen Lehren näher zusammentreten und einen festen Zusammenhang eingehen, die Einheit im Geiste des Zöglings befördert." (Grundlegung, S. 450, 451.) „Es wird auch jetzt gewöhnlich anerkannt, dass die Anordnung der meisten euklidischen Beweise umzukehren ist. Man darf hier nicht scheinbar willkürlich vom Ziehen der Hilfslinien, von der Hypothesis ausgehen, sondern man muss zum mindesten von der Thesis aus zunächst die näheren und dann die entfernteren Bedingungen aufsuchen lassen, wodurch der Schüler naturgemäss auf die Hypothesis und die Hilfslinien hingeführt wird." (Grundlegung, S. 450.) „Es widerspricht der Selbsthätigkeit des Interesses, wenn die Beweise zu mathematischen Lehrsätzen ... gedächtnismässig gelernt werden, statt dass sie der Zögling immer von neuem sich erzeugt, wo es nötig ist. Die in den Lehrbüchern enthaltenen Beweise dürfen nur dem Lehrer die Norm seines Unterrichts sein, und ihr muss der Zögling durch die Leitung des Lehrers so entgegengeführt werden, dass der Beweis und Erklärung der Apperzeption dem ersteren überlassen bleiben. Überhaupt folgt

Digitized by Google

aus dem Zwecke des pädagogischen Unterrichts, dass der Zögling durch eigenes Nachdenken finde, was er zu finden vermag, dass er überall selbst Beobachtungen anstelle, sammele und allgemeine Resultate aus ihnen durch eindringendes Nachdenken gewinne, dass er das Neue, was ihm mitgeteilt werden muss, mit freier Aktivität verarbeite und in den bei ihm vorhandenen Gedankenvorrat einordne. Die geschichtlich-sprachlichen Studien unterscheiden sich zwar dadurch von den naturwissenschaftlich-mathematischen, dass dort viel mehr rein Faktisches, Traditionelles überliefert wird, während sich hier alles im Zöglinge selbst erzeugen und von ihm als ein Notwendiges begreifen lässt." (Grundlegung, S. 294, 295.)

„Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien darf aber schlechthin nichts, was sich durch eigenes Beobachten und Schliessen gewinnen lässt, bloss auf guten Glauben hin überliefert werden. Eine Theorie und ihre Fortbewegung, auch das einzelne Experiment darf hier niemals als willkürlicher Gedanke, als ein glücklicher Einfall auftreten. Es müssen überall die Vermittlungen erstrebt werden, durch welche es dem kindlichen Geiste möglich wird, selbst auf den Gedanken zu kommen, den der menschliche Geist auf weiten Umwegen oder durch einen glücklichen Einfall gefunden hat, und ihn als einen solchen zu erkennen, dessen Gegenteil unmöglich ist." (Grundlegung, S. 296.)

„Die eigentümliche Art des Kindes, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken, die sich überall geltend machen darf, soll selbst bei der Mathematik und dem Rechnen nicht unnütz beschränkt werden, und der Lehrer muss es verstehen, sich hierbei an die kindliche Art des Ausdruckes anzuschliessen und darauf einzugehen." (Grundlegung, S. 493.)

Schlussbemerkung: Obgleich ich mich redlich bemüht habe, vollständig die Zillersche Lehre über die Methodik der Formenkunde darzustellen, so kann es doch der Fall sein, dass mir einige Stellen aus meinen Quellen entgangen sind. Vielleicht hat auch Ziller einschlägige, wenn auch kurze Aussprüche in anderen pädagogischen Zeitschriften und Büchern niedergelegt. Dürfte ich den verehrten Leser um Benachrichtigung mit genauer Stellenangabe ersuchen? Sollte meinerseits eine falsche Beurteilung eines Zillerschen Ausspruches vorliegen, so bitte ich ebenfalls um gütige Mitteilung. Für jede Notiz danke ich schon im voraus aufs herzlichste.

Digitized by Google

II.

Der Wille.

Von Robert Schellwien.

6. Erkenntnis und Wille bei Schopenhauer.

Das Verhältnis von Erkenntnis und Wille zu einander, wie Schopenhauer es auffasst, giebt den Schlüssel zu seiner ganzen Philosophie. Er spricht sich darüber am bestimmtesten aus in der Abhandlung über den Satz vom Grunde, § 41:

„Jede Erkenntnis setzt unumgänglich Subjekt und Objekt voraus. Daher ist auch das Selbstbewusstsein nicht schlechthin einfach, sondern zerfällt, eben wie das Bewusstsein von anderen Dingen (d. i. das Anschauungsvermögen), in ein Erkanntes und Erkennendes. Hier tritt nun das Erkannte durchaus und ausschliesslich als Wille auf.

Demnach erkennt das Subjekt sich nur als ein Wollendes, nicht aber als ein Erkennendes. Ich, das Subjekt des Erkennens, kann, da es als notwendiges Korrelat aller Vorstellungen Bedingung derselben ist, nie selbst Vorstellung oder Objekt werden.

Daher also giebt es kein Erkennen des Erkennens, weil dazu erfordert würde, dass das Subjekt sich vom Erkennen trennte und nun doch das Erkennen erkennte, was unmöglich ist."

Diesen Sätzen gegenüber drängt sich sogleich die Frage auf: Wenn es kein Erkennen des Erkennens giebt, woher kommt uns dann der Begriff des Erkennens, wie können wir überhaupt nur davon reden? Das ist gerade so widerspruchsvoll, wie Kant's Satz, dass das Ding an sich für uns nicht erkennbar ist und doch als ausserhalb der uns möglichen Erkenntnis liegend erkannt wird, was nur dadurch geschehen kann, dass unsere Erkenntnis ihre eigene Grenze überschreitet.

Sodann zweitens: wenn es kein Erkennen des Erkennens giebt, so giebt es überhaupt keine wahre Erkenntnis. Denn auch das Unbewusste ist für uns nur da kraft des Wissens, mithin als Modalität desselben. Das Gewusstwerden ist dem Unbewussten selbst schlechthin wesentlich, und, wenn es von dieser Seite nicht erkannt werden kann, so folgt, dass wir vom Wissen gar keine und vom Unbewussten keine adäquate Erkenntnis haben. Dies ist der Ausgangspunkt aller Philosophie, ihr Bestreben aber, dieser Unwissenheit abzuhelfen, kann nur Erfolg haben durch — Erkennen des Erkennens. Nicht freilich ist dies Erkennen dadurch möglich, dass das Erkennende sich selbst Objekt wird, sondern nur dadurch, dass es den Gegensatz von Subjekt und Objekt in sich aufhebt und für sich selbst die absolute Ursache alles Erkannten ist.

Der Satz Schopenhauers, dass die Erkenntnis auf einem unauf-

Digitized by Google

hebbaren und unerklärlichen Dualismus von Subjekt und Objekt, Erkennendem und Erkanntem, beruht, und das erkennende Subjekt immer nur Anderes, nimmer aber sich selbst erkennt, ist ein Dogma, und zwar ein paradoxes Dogma, denn es besagt, dass das Wesen der Erkenntnis in ihrer Unerkennbarkeit besteht.

Das erkennende Subjekt selbst widerlegt dieses Dogma und weist seinen Ursprung im Bewusstsein nach; es erkennt, dass es im Verhältnis zu Anderem nur in seinem unbewussten Leben als Einzelwesen steht, und zwar auch in der nur das Unbewusste enthaltenden Erfahrung, wissend aber schöpferische Allbejahung des Lebens ist, für die es ein Anderes nicht giebt noch geben kann [1]).

Obwohl Schopenhauer das Erkennen für unerkennbar erklärt und von dem Erkennenden, dem Subjekt, sagt, dass es von Keinem erkannt wird, spricht er doch über Beides viele und bedeutende, selbstverständlich aber rein dogmatische Sätze aus, z. B. die folgenden:

„Dasjenige, was Alles erkennt und von Keinem erkannt wird, ist das Subjekt. Es ist sonach der Träger der Welt, die durchgängige, stets vorausgesetzte Bedingung alles Erscheinenden, alles Objekts: denn nur für das Subjekt ist, was nur immer da ist. Als dieses Subjekt findet Jeder sich selbst, jedoch nur sofern er erkennt, nicht sofern er Objekt der Erkenntnis ist. Objekt ist aber schon sein Leib, welchen selbst wir daher, von diesem Standpunkt aus, Vorstellung nennen.“

„Die Welt als Vorstellung also, in welcher Hinsicht allein wir sie hier betrachten, hat zwei wesentliche, notwendige und untrennbare Hälften: die eine ist das Objekt, dessen Form ist Raum und Zeit; durch diese die Vielheit. Die andere Hälfte aber, das Subjekt, liegt nicht in Raum und Zeit, denn sie ist ganz und ungeteilt in jedem vorstellenden Wesen; daher ein einziges von diesen ebenso vollständig als die vorhandenen Millionen, mit dem Objekt die Welt als Vorstellung erzeugt: verschwände aber auch jenes einzige, so wäre die Welt als Vorstellung nicht mehr [2])!“

Hier sind grosse Wahrheiten zum Ausdruck gelangt; dass das erkennende Subjekt der Träger der Welt, dass es als solcher ganz und ungeteilt in jedem erkennenden Wesen, dass es unendlich, erhaben über Raum und Zeit ist. Aber diese Wahrheiten treten hier ganz unvermittelt als Dogmen auf; und, wenn gesagt ist, dass Jeder sich selbst als dieses Subjekt findet, so muss man verwundert fragen: wie soll er es finden, und noch dazu mit so grossen Qualitäten, wenn es gar nicht erkennbar ist?

In das Innerste aber der Schopenhauerschen Philosophie führt erst seine Auffassung des Selbstbewusstseins, in dem das erkennende Subjekt sich selbst erkennt, aber nicht als erkennend, sondern

---

[1]) Näher ausgeführt vorstehend: 44. S. 122 ff.
[2]) Die Welt als Weltvorstellung. § 2.

Digitized by Google

immer nur als **wollend**, sodass auch hier die Differenz des Erkennenden und des Erkannten bestehen bleibt, obwohl das Subjekt des Erkennens und das Subjekt des Wollens ein und dasselbe ist.

Er sagt hierüber [1]):

„Die Identität nun aber des Subjekts des Wollens mit dem erkennenden Subjekt, vermöge welcher (und zwar notwendig) das Wort „Ich“ beide einschliesst und bezeichnet, ist der Weltknoten und daher unerklärlich. Denn nur die Verhältnisse der Objekte sind uns begreiflich: unter diesen aber können zwei nur insofern Eins sein, als sie Teile eines Ganzen sind. Hier hingegen, wo vom Subjekt die Rede ist, gelten die Regeln für das Erkennen der Objekte nicht mehr, und eine wirkliche Identität des Erkennenden mit dem als wollend Erkannten, also des Subjekts mit dem Objekte, ist **unmittelbar gegeben**. Wer aber das Unerklärliche dieser Identität sich recht vergegenwärtigt, wird sie mit mir das Wunder κατ εξοχην nennen.“

Allerdings, wenn die Erkenntnis schlechthin **nicht** Wille, und der Wille als solcher erkenntnislos ist, so kann der Weltknoten nicht gelöst werden. Wie aber, wenn die Erkenntnis auch **Wille**, **sehender Wille**, ist, der den blinden Willen als eine negativ determinierte Gestalt seiner selbst erkennt?

Schopenhauer hat — und das ist sein bleibendes Verdienst — das Ding an sich im Innern des Menschen entdeckt als das rein aus eigener Bewegung selbst seiende, sich selbst bejahende Leben, den **Willen**. Aber er hat dieses Leben an einer Stelle entdeckt, an der es sich nur als Individualwille kundgiebt, und damit in einer durchgängigen körperlichen Relativität zu anderen Körpern, in der der Wille als Ding an sich nicht zu erkennen ist. Er lässt darüber selbst keinen Zweifel, indem er sagt [2]):

„Endlich ist die Erkenntnis, welche ich von meinem Willen habe, obwohl eine unmittelbare, doch von der meines Leibes nicht zu trennen. Ich erkenne meinen Willen nicht im Ganzen, nicht als Einheit, nicht vollkommen seinem Wesen nach, sondern ich erkenne ihn allein in seinen einzelnen Akten, also in der Zeit, welche die Form der Erscheinung meines Leibes, wie jedes Objekts ist: daher ist der Leib Bedingung der Erkenntnis meines Willens. Diesen Willen ohne meinen Leib kann ich demnach eigentlich nicht vorstellen.“

Im Grunde also ist mit dieser Erkenntnis des Individualwillens nur die Einsicht gewonnen, dass mein Leib ein inneres, aus sich fliessendes Leben ist, was freilich allein schon genügt, um wenigstens vom Materialismus loszukommen. Aber von dem Willen als Ding an sich sind wir damit noch weit entfernt; und alles, was Schopenhauer in dieser Hinsicht vorbringt, ist Abstraktion, Intuition und

---

[1]) Satz vom Grunde. § 42.
[2]) Die Welt als Wille und Vorstellung. § 18.

Digitized by Google

metaphysische Konstruktion, woraus er im Grunde auch selbst kein Hehl macht [1]).

Der Individualwille erklärt weder die Erkenntnis, noch sich selbst: die Erkenntnis nicht, weil er nur die Selbstbejahung eines Einzelwesens ist, das alle übrigen Einzelwesen als andere von sich ausschliesst, die Erkenntnis aber Inbegriff aller Einzelwesen und ihres totalen Zusammenhanges ist; sich selbst nicht, weil er das Dasein und den totalen Zusammenhang aller Einzelwesen, von denen er nur eins ist, zur Voraussetzung hat. Dagegen erklärt die Erkenntnis sich selbst sowohl als den Individualwillen: sich selbst als den Allwillen, der sich zur Welt der Einzelwillen determiniert; den Individualwillen als den zum Einzelwillen determinierten Allwillen; beides in untrennbarer Einheit, in der der Allwille sich notwendig individualisiert und der Individualwille nur vermöge des Allwillens lebt. Es folgt hieraus, dass der Individualwille als solcher notwendig unbewusst ist und als Erkenntniswille nur ins Leben tritt, wenn er, wie in Tieren und Menschen, kraft des ihm immanenten Allwillens die Negativität seiner Vereinzelung verneint und nachschöpferisch sich als die schlechthin mit sich selbst identische, an und für sich, d. h. bewusst, seiende Lebensgrundmacht bewährt.

Es ergiebt sich hieraus, dass der schöpferische Allwille, in dem der Wille erst wahrhaft als Ding an sich offenbar wird, an sich selbst Erkenntnis und die Erkenntnis notwendige Identität mit dem schöpferischen Allwillen ist; aber es entsteht auch der Schein, dass die Erkenntnis, die im Menschen immer erst an zweiter Stelle, durch Verneinung des Unbewusstseins, entsteht, nicht nur im menschlichen Bewusstsein, sondern in der urschöpferischen Realität das Zweite, das Unbewusste aber das schlechthin Erste ist.

Es ist dieser Schein, von dem die Schopenhauersche Philosophie beherrscht wird; nicht freilich sie allein, sie aber in ihrer besonderen Weise.

Hören wir den Philosophen selbst:

„Der Wille ist das Erste und Ursprüngliche, die Erkenntnis bloss hinzugekommen, zur Erscheinung des Willens, als ein Werkzeug derselben, gehörig. Jeder Mensch ist demnach das, was er ist, durch seinen Willen, und sein Charakter ist ursprünglich, da Wollen die Basis seines Wesens ist. Durch die hinzugekommene Erkenntnis erfährt er im Laufe der Erfahrung, was er ist, d. h. er lernt seinen Charakter kennen. Er erkennt sich also infolge und in Gemässheit der Beschaffenheit seines Willens; statt dass er nach der alten Ansicht will infolge und in Gemässheit seines Erkennens. Nach dieser dürfte er nur überlegen, wie er am liebsten sein möchte; und er wäre es; das ist ihre Willensfreiheit. Sie besteht also eigentlich

[1]) Die Welt als Wille und Vorstellung. § 18—23.

darin, dass der Mensch sein eigenes Werk ist am Lichte der Erkenntnis. Ich hingegen sage: er ist sein eigenes Werk vor aller Erkenntnis, und diese kommt bloss hinzu, es zu beleuchten. Darum kann er nicht beschliessen, ein Solcher oder Solches zu sein, noch auch kann er ein anderer werden, sondern er *ist* ein für allemal und erkennt successive, *was* er ist. Bei jenen *will* er, was er erkennt, bei mir *erkennt* er, was er will[1]).

Dieses Gemisch von wahren und falschen Sätzen beruht durchweg darauf, dass eine *Wahrheit*, die für die Erkenntnisweise des *Menschen*, wie jedes erkennenden *Einzelwesens* überhaupt, gilt, zu einem Weltprinzip erhoben und auch schon rücksichtlich ihrer Bedeutung für die menschliche Erkenntnis missverstanden wird.

Es ist *wahr*, dass das erkennende Einzelwesen sein unbewusstes Leben zur steten Voraussetzung hat und Erkenntnis nur durch Verneinung von Unbewusstsein ist; aber damit ist noch nicht im mindesten gesagt, *wie* Erkenntnis sich selbst und ihr Verhältnis zum Unbewussten aufzufassen, *wie* sie ihre Offenbarung an *zweiter* Stelle, *nach* dem Unbewussten, zu verstehen hat.

Wenn die Erkenntnis sich selbst versteht, weiss sie sich als Schöpfer des Unbewussten und damit als das *wahrhaft Erste*, das im Menschen seine Wiedererstehung aus dem individuellen Unbewusstsein vollzieht und in nachschöpferischer Bewegung als *Zweites* ins Leben tritt.

Da Schopenhauer grundsätzlich die Erkenntnis als Prinzip verneint und als solches vielmehr den unbewussten Willen setzt, so kann er weder das Sein noch das Erkennen wesentlich begreifen; und obwohl er den Willen richtig als das Weltprinzip erkannt hat, kann er doch auch dem Willen nicht gerecht werden, weil er den *Willen nur erkenntnislos* und die *Erkenntnis* nur *willenlos* zu denken vermag.

Abgeleitet kann die Erkenntnis aus dem Unbewusstsein überhaupt nicht werden: darum kann es auch Schopenhauer nicht, er kann uns von dem Hervorgehen der Erkenntnis aus dem unbewussten Willen nur *erzählen*. Die Erzählung beginnt mit der Bemerkung, dass das Tier, sobald es dem Ei oder dem Mutterleibe sich entwunden hat, nicht mehr, wie die Pflanze, durch blosse Bewegung auf Reize seine zu assimilierende Nahrung erhalten kann, sondern dieselbe aufsuchen und auswählen muss, und fährt dann fort: „Dadurch wird hier die Bewegung auf Motive und wegen dieser die Erkenntnis notwendig, welche also (!) eintritt als ein auf dieser Stufe der Objektivation des *Willens* erfordertes Hilfsmittel, μηχανή, zur Erhaltung des Individuums und Fortpflanzung des Geschlechts. Sie tritt hervor, repräsentiert durch das Gehirn oder ein grösseres Ganglion, eben wie jede andere Bestrebung oder Bestimmung des sich objektivierenden

[1]) Die Welt als Wille und Vorstellung. § 55.

Willens durch ein Organ repräsentiert ist, d. h. für die Vorstellung sich als ein Organ darstellt. — Allein mit diesem Hilfsmittel, dieser μηχανῃ, steht nun, mit einem Schlage, die *Welt als Vorstellung* da, mit allen ihren Formen, Objekt und Subjekt, Zeit, Raum, Vielheit und Kausalität. Die Welt zeigt jetzt die zweite Seite. Bisher bloss *Wille*, ist sie nun zugleich *Vorstellung*, Objekt des erkennenden Subjekts. Der Wille, der bis hierher im Dunkeln, höchst sicher und unfehlbar, seinen Trieb verfolgte, hat sich auf dieser Stufe ein Licht angezündet, als ein Mittel, welches notwendig wurde zur Aufhebung des Nachteils, der aus dem Gedränge und der komplizierten Beschaffenheit seiner Erscheinungen eben der vollendetsten erwachsen würde.“ [1])

Die Erkenntnis springt hier aus dem unbewussten Willen hervor, wie Athene aus dem Haupte des Zeus, und auf eine ebenso wunderbare und unerklärliche Weise. Warum der Wille, der bis dahin seinen Weg im Dunkeln so gut gefunden hat, sich nicht auch auf demselben Wege durch entsprechende Objektivationen dieser Nahrungssorgen sollte entledigen können, wird nicht gesagt; und, wie die Aufhellung des Dunkels, die Entstehung der Erkenntnis aus dem Unbewusstsein eigentlich vor sich geht, ist bei der Plötzlichkeit des Vorgangs unmöglich wahrzunehmen.

Richtig sagt Schopenhauer, dass das Bewusstsein immer mit einem Schlage entsteht, ohne dass das bewusste Wesen sich bei dieser Entstehung eines Thuns oder Wollens bewusst wird. Dieses grundlos entstehende Bewusstsein ist die Erfahrung, die sich in jedem Augenblicke erneut und die stete und notwendige Grundlage unserer Erkenntnis bildet. Aber die Erfahrung besteht auch nur darin, dass für das bewusste Wesen eine Vielheit von Dingen da ist, in der es sich selbst als ein einzelnes Ding fühlt und wahrnimmt, das sich von allen übrigen wahrgenommenen Dingen unterscheidet und durch sein äusseres, dem Wechsel unterworfenes Verhältnis zu ihnen sowohl in seinen Empfindungen als seinen Wahrnehmungen bestimmt wird. Wenn aber Schopenhauer sagt, dass die aus der Nacht des Unbewusstseins hervorgehende Welt der Vorstellung von vornherein dastehe mit allen ihren Formen, Objekt und Subjekt, Zeit, Raum, Vielheit und Kausalität, so entspricht dies nicht der Erfahrung. Die Erfahrung liefert weiter nichts als die erscheinenden Dinge, ihre äusseren Verhältnisse zu einander, insbesondere zu meinem Körper, und *meine* durch die letzteren bedingten Empfindungen, nicht das Geringste aber von den angegebenen Formen und namentlich durchaus nichts von Subjekt und Objekt, die erst der Sphäre der Erkenntnis, dem Wissen vom Wissen, angehören und im menschlichen Geiste aus dem Erkenntnis*willen* entspringen, von dem Schopenhauer nichts weiss oder wissen will, ob er gleich eine noch deutlichere Thatsache

---

[1]) Die Welt als Wille und Vorstellung. § 27.

Digitized by Google

des Bewusstseins ist, als die Erfahrung selbst. Der menschliche Erkenntniswille geht jeden Augenblick, immer von neuem, aus der Erfahrung hervor, wie die Erfahrung jeden Augenblick aus dem Unbewusstsein hervorgeht, ohne dass dieses Hervorgehen anders erklärt werden kann, als aus ihm selbst, dadurch, dass er vermöge eigener Kraft aus seinem Unbewusstsein zu sich selbst kommt. Denn dies ist sein Wesen, dass er für sich selbst schlechthin als Ursache da ist, als absolutes Selbst, das keine Beziehung auf anderes hat, vielmehr alles Relative, Einzelne, Individuelle als seine Modifikation erkennt, weil er es aus sich und in sich hervorbringt und damit in absoluter Identität immer bei sich selbst bleibt. Wenn er sich völlig erkennt, weiss er auch, dass er notwendig Erkenntnis ist, und Erkenntnis überhaupt nichts anderes ist, noch sein kann, als das absolute schöpferische Leben. Diese Erkenntnis kann ihm vollkommen erst aufgehen, wenn er seiner auch als Schöpfer der Erfahrung inne wird. Das Erwachen des Menschen zum Bewusstsein ist seine Selbsterhebung zum Erkenntniswillen, d. h. schöpferischen Allwillen aus der Negativität, zu der er in seinem Individualwillen determiniert ist. Der erwachende Allwille findet sich selbst als determinierter Individualwille vor, als ein Einzelwesen, das von anderen Einzelwesen in gewisser Weise bestimmt wird, und er kann seine Schöpferthätigkeit nur damit beginnen, dass er die Dinge entsprechend ihren Einwirkungen auf seine unbewusste Sinnlichkeit hervorbringt, so die Natur für sich erschafft und vermöge dieses Schaffens von ihr weiss. Von sich selbst aber und seinem Schaffen kann er dabei nichts wissen, denn er schafft nicht frei, sondern wie er bestimmt wird, und dadurch wird er sich selbst als schöpferischer Wille völlig verdeckt, er lernt sich selbst nicht als Schöpfer, sondern nur in seinem Geschöpf, dem unbewussten Leben der Einzelwesen der Natur kennen; erst im Menschen erhebt er sich auch aus der Negativität der Erfahrung, um sich selbst als den schöpferischen Grund und das immanente Leben der Natur zu erkennen.

Wenn der menschliche Erkenntniswille nicht die Natur erschüfe und dadurch von ihr wüsste, so könnte er sich auch nicht als ein einzelnes Naturwesen, d. h. er könnte überhaupt nicht erkennen. Nur indem er zugleich die Gesamtheit der einzelnen Dinge darstellt und sich darin als ein einzelnes Ding von den anderen unterscheidet, kommt die Erfahrung zu Stande. Da er dabei aber seiner selbst nur als Einzelwesen bewusst wird, aus diesem aber die Gesamtheit der Dinge, die auch für ihn da ist, nicht herleiten kann, so entsteht damit von vornherein im menschlichen Bewusstsein ein Widerspruch, der als Verhältnis von Subjekt und Objekt das beständige Problem des denkenden Erkenntniswillens bildet. Das Subjekt, das erkennende Einzelwesen, und das Objekt, die erkannte Gesamtheit der Dinge, stehen sich als Ich und Nicht-Ich gegenüber. Dieser Gegensatz ist aber nur der wahre Ausdruck für das Nichtwissen, aus dem die

Digitized by Google

menschliche Erkenntnis beständig hervorgeht, indem sie ihn zugleich aufhebt und in dieser Aufhebung zur Einheit das Wesen und den Fortschritt des menschlichen Wissens begreift. Wenn nun der Gegensatz von Subjekt und Objekt festgehalten und in ihm das ganze Wesen der Erkenntnis erblickt wird — so aber geschieht es bei Schopenhauer —, so muss folgerichtig angenommen werden, dass nur das Objekt, nicht aber das Subjekt und das erstere auch nicht als Ding an sich, sondern nur als Ding für das Subjekt, Erscheinung, erkannt werden kann, ein Erkennen des Erkennens es aber gar nicht geben kann.

Schopenhauer zieht diese Konsequenz mit der grössten Entschiedenheit. Er ist damit aber nur auf einer Stufe des Nichtwissens stehen geblieben, er ist sich nicht bewusst geworden, dass der Erkenntniswille den Gegensatz von Subjekt und Objekt nicht nur setzt, sondern beständig auch in sich zur Einheit bringt, zu dem Leben des schöpferischen Allwillens, für den es ein anderes und ein Objekt überhaupt nicht giebt.

Wenn der menschliche Erkenntniswille seiner völlig bewusst wird, so weiss er sich als das schöpferische Weltprinzip, das als die Kraft eines Menschen den schöpferischen Lebensprozess nachschöpferisch vollzieht und dadurch das Sein erkennt. Die menschliche Erkenntnis setzt sich ihrem inneren Wesen nach das Sein voraus und ist sich ihrer Übereinstimmung mit dem Sein gewiss, wenn sie auch sich selbst als schöpferisches Prinzip nicht kennt. Auch in dieser Unkenntnis ist sie sich eines Vermögens der Begründung der Erscheinungen bewusst und von einem Triebe beseelt, den Weltgrund zu erkennen. Und wenn die Erkenntnis nicht in sich selbst das Weltprinzip findet, hört sie darum nicht auf, dem Weltgrunde nachzuforschen und ihn nun gerade im Unbewusstsein zu suchen. Am weitesten entfernt von der Selbsterkenntnis des schöpferischen Lebensprinzipes, des Geistes, in der tiefsten Unwissenheit befangen, ist die Denkweise, die in der Natur die Quelle des Lebens zu erblicken glaubt. Wer so denkt, hat keine Ahnung davon, dass er die Natur erst selbst für sich erschaffen muss, damit sie für ihn da sei, und dass das Leben der Natur, die aktuelle Beziehung von Ding zu Ding, nur die zeitlich wechselnden Zustände der wirkenden Dinge, nimmer aber die Dinge selbst, aus ihrem ewigen Lebensgrund hervorrufen kann, vielmehr schlechthin zur Voraussetzung hat. Auf diesem Standpunkte betrachtet man die unbewusste Natur als eine urschöpferische Einheit und weiss nicht, dass man in dieser Einheit nur den leblosen Schatten des ihr innewohnenden und in ihr sich verwirklichenden Geistes hat, und dass die ganze auf diese Weise vorgestellte mechanische und darwinistische Weltentwicklung auch nur ein Schattenbild ist.

Von dieser gröbsten Form der Unwissenheit hat Schopenhauer sich in der Kantischen Schule frei gemacht: er sucht den Lebensgrund

Digitized by Google

nicht mehr draussen in der Welt der Erscheinungen, sondern im Innern des Menschen und findet ihn als Willen. Aber, da er ihn dort nicht als den schöpferischen Allwillen, der an sich selbst Wissen ist, erkennt, sondern nur in dem unbewussten Individualwillen, der sich auf ausser ihm vorhandene Dinge bezieht, so ist auch die Einheit des unbewussten Willens, die er als Weltprinzip setzt, nur ein Schattenbild der wahren Einheit, des schöpferischen Geistwillens. Aber dieses Schattenbild kann nicht leisten, was nur der lebendige Erkenntniswille zu leisten vermag: er kann die Einheit der Welt nicht begründen. Ebenso, wie die Erkenntnis in Subjekt und Objekt, zerfällt das Erkannte in Wille und Vorstellung, ohne je zur Einheit zu gelangen. Es wird nur immer behauptet, dass die Welt einerseits Wille und andererseits Vorstellung, einerseits Ding an sich, andererseits Erscheinung, einerseits absolute Einheit, andererseits durchaus Vielheit und dem principium individuationis unterworfen, einerseits frei, andererseits nach dem Satze vom Grunde durch äussere Kausalität, im Verhältnis von Ding zu Ding, notwendig bestimmt sei, aber es wird nicht gesagt, wie die eine und die andere Seite zusammenkommen, und was es heissen soll, wenn die Erscheinungswelt die „Objektivation" oder „Objektität" des Willens genannt wird; es bleibt dies ebenso unverständlich, wie das Verhältnis des Objekts zu dem erkennenden Subjekt. Allein es ist überflüssig, hierüber Betrachtungen anzustellen: der unbewusste Weltwille kann überhaupt nichts erklären, er ist der Erscheinungswelt als ihre wesentliche Einheit nur angedichtet, er ist nichts, als ein Phantom.

Das tiefste Geheimnis der Welt, der Quellpunkt, aus dem alles Leben strömt, ist das lebendige Verhältnis des Allwillens und des Individualwillens, Gottes und des Menschen, oder, umfassender ausgedrückt, Gottes und der Natur. Der Allwille ist die schöpferische Ursache des Individualwillens, als der er die Natur ist in der Fülle der Einzelwesen, die sich körperlich in Raum und Zeit von einander unterscheiden, immer aber auch, zusammenwirkend, als Glieder des Ganzen leben und sich bethätigen. Die Schöpferthätigkeit des Allwillens kann jedoch nicht darin bestehen, dass er etwas aus sich heraussetzt, — denn er hat kein Draussen —, dass er etwas schafft, was er nicht ist. Die Negation freilich ist die notwendige Schöpferform des Allwillens, aber eine Negation, in der er sich zugleich bejaht, sich bejaht in einer durch die Negation bestimmten Modalität, in der er Individualwille ist. Der Individualwille ist der Allwille, der sich selbst als Allwesen verneint und als Einselwesen bejaht, und auf dieser Immanenz des Allwillens beruht es, dass das Einzelwesen nur einerseits sich in der Raum- und Zeitform von anderen Einzelwesen unterscheidet, an sich aber absolut und einzig ist. In der Bestimmung zum Individualwillen macht der schöpferische Allwille sich zu einem Lebenscentrum, das sich rein aus sich zu einem

Digitized by Google

einzelnen Wesen bejaht, und nur in der absoluten Selbständigkeit dieses Lebenscentrums kann der Schöpferwille seine Erfüllung finden; nur dadurch, dass er in den Individuen als ihre eigene Kraft lebt, kann er sich selbst verwirklichen.

Nur der wissende Allwille, im Menschen der nachschöpferische Erkenntniswille, kann sich selbst im Individualwillen erkennen und begreifen, dass alle Individuen in ihm ihr ewiges Dasein haben und in Raum und Zeit nur ihre Verhältnisse zu einander, ihre Zustände und Aktionen, vollziehen. Schopenhauer, der den unbewussten Willen als Weltprinzip der Erkenntnis voranstellt, vermag dies nicht. Der Wille und die Individualität fallen ihm auseinander und die Individualität kommt gänzlich auf die Seite der Erscheinungswelt zu stehen, endlich im Raume, vergänglich in der Zeit, und völlig der Kausalität von Ding zu Ding unterworfen.

Es ergiebt sich so ein Widerspruch, der kraft des unbewussten Erkenntniswillens fortwährend geleugnet, aber immer nur mit Worten gehoben wird, denen kein vollziehbarer Gedanke entspricht. Die Erscheinungswelt, die durchaus vom „principium individuationis“ und „dem Satze des Grundes“ beherrscht wird, soll das Werk des Willens und der Ausdruck seines ihr immanenten Wesens sein, aber wie der Wille, der Eine und Unveränderliche, raum und zeitlose, dazu kommt, sein Wesen in die ihm widersprechenden Formen der Erscheinungswelt darzustellen, bleibt ein völliges Rätsel.

Am tiefsten führt es in das Innere der Schopenhauerschen Philosophie, wenn man den Pessimismus in Zusammenhang mit seiner Willens- und Erkenntnistheorie, es sei als die Wurzel oder die Frucht derselben, betrachtet.

Die Frage ist, wo das Gute, von dessen ethischer Bedeutung vorläufig abgesehen wird, und das Nicht-Gute zu finden, wie und worin es zu erkennen ist. Wir gehen mit Schopenhauer davon aus, dass die Erkenntnis zwei Seiten hat: Subjekt und Objekt. Aber darin, wie er das eine und das andere dieser beiden Momente und ihr Verhältnis zu einander auffasst, können wir ihm nicht folgen. Es ist nicht wahr, dass das Subjekt unerkennbar ist, das Subjekt selbst widerlegt dies in jedem Augenblicke. Nicht freilich so, dass es sich selber objektiv wird, sondern so, dass es sich allem Objektiven als das es Erkennende voranstellt, als das, was an sich selbst Licht ist und auch das Objekt beleuchtet. Der Erkenntnisprozess besteht nicht darin, dass das Subjekt sich im Objekt verleugnet, sondern darin, dass es das Objekt in sich aufnimmt, oder deutlicher gesagt, dass es das Objekt schöpferisch hervorbringt und dadurch als eine Modalität von sich und sich als seinen Grund erkennt; man muss nur richtig verstehen, dass dies ein unendlicher Prozess ist, der beständig von dem Gegensatze von Subjekt und Objekt ausgeht, ihn aber beständig auch fortschreitend aufhebt. Dies Fortschreitende,

Digitized by Google

das sich das Objekt verselbständigt, das erkennende Subjekt, vollzieht den Fortschritt schlechthin aus eigener Kraft und Bewegung, oder ist, was dasselbe sagt, Wille. Nur an dieser Stelle, als Attribut des erkennenden Subjekts, kann der Wille überhaupt erkannt werden oder vielmehr sich selbst erkennen. Und, wenn er demnächst in unbewussten Lebensaktionen Gestaltungen des Willens erblickt, kann dies nur geschehen, indem er sie auf den bewussten Willen zurückführt und aus ihm ableitet; ein unbewusster Wille, als Prinzip gesetzt, ist ein Unding, ein Phantom.

Da nun Schopenhauer alles Elend der Welt — und er erblickt nur Elend darin — ihrem innern Wesen und Prinzip, dem an sich schlechten und unmoralischen unbewussten Willen zuschreibt, so könnten wir seinen auf ein solches Unding gegründeten Pessimismus schon deshalb ohne weiteres ablehnen. Aber wir wollen auch zeigen, dass dem bewussten Willen gleiche Vorwürfe nicht gemacht werden können, und wie es sich mit dem Guten und Nicht-Guten überhaupt verhält. Nicht im Objekt, sondern im Subjekt, nicht im Erkannten, sondern im Erkennen offenbart sich das Gute. Nicht, was Ich erkenne, sondern dass Ich erkenne, nicht irgend etwas Erkanntes, sondern Mein Leben im Erkennen ist das Gute, das Ich unmittelbar als Meinen Zustand, als Wohlsein, fühle. Mein Erkennen und mein Wohlgefühl sind unzertrennliche Momente Meiner selbst, Ich kann das Eine nicht ohne das Andere sein, Ich bin durch Meinen Willen das Wissen und das Gute in Einem.

Ich weiss nun, dass Ich das absolute Selbst und durch Meinen Willen das Gute bin. Aber ich weiss auch, dass Ich es nur und insoweit bin, als Ich einen notwendig vorausgesetzten Zustand von Mir, in dem Ich es nicht bin und den Ich in der Erfahrung Mir selbst offenbar mache, verneine. Dieser Zustand ist mein unbewusstes Leben in der Natur, in dem Ich mich als Einzelwesen in aktuellem Verhältnis zu anderen Einzelwesen selbst bejahe. Diese relative Selbstbejahung wird von Mir gewusst und immer zuerst gewusst, indem Ich durch meine absolute Selbstbejahung mein Unbewusstsein aufhebe und in nachschöpferischer Hervorbringung der Natur von ihr und meinem Leben in ihr weiss. Ich weiss Mich damit als Individualleben, das für sich unbewusst ist, von Mir, dem Wissenden, aber als Mein Leben erkannt wird. Auch in meinem Individualleben weiss und fühle Ich mich als Selbstbejahung und insofern auch als Wohlgefühl, aber dieses Wohlgefühl reicht nicht weiter, als die Selbstbejahung und diese ist eine beschränkte, ein schlechthin determinierter Individualwille, der durch andere Individuen ausser ihm bedingt ist. Zwar hängt sein Wohl und Wehe ganz von ihm allein, von seinem Wollen, ab, aber es ist eben sein eigenes Wesen, dass er der anderen Individuen ausser ihm nicht entraten kann und, um sich selbst zu bejahen, mit ihnen in soziale Beziehungen, Zusammenwirkungen, treten muss, auf denen das ganze Leben der

Digitized by Google

Natur beruht, das immer zugleich positives und negatives Verhalten der Individuen gegeneinander ist. Wie einerseits die sozialen Verhältnisse den Widerstreit der Individuen beständig heben, geht der letztere doch aus den ersteren immer von neuem hervor, und um meisten durch die Konkurrenz der Einzelnen um die gleichen, von ihnen gewollten, sozialen Lebenselemente, die beständig Störungen oder Auflösungen bestehender sozialer Lebensverhältnisse herbeiführt.

Die individuelle Selbstbejahung unterliegt deshalb einem beständigen zeitlichen Wechsel ihrer Zustände, in denen sie sich mehr oder weniger gefördert oder gehemmt findet und dem entsprechend Wohlgefühl oder Schmerzgefühl hegt.

Es ist unumwunden anzuerkennen, dass unserm individuellen Bewusstsein, der Grundlage all unsers Bewusstseins, der Schmerz wesentlich ist. Darin hat Schopenhauer in Übereinstimmung mit dem Buddhismus recht, und auch darin, dass der Optimismus, der diese Wahrheit verleugnet, seichter Eudämonismus und unmoralisch ist. Dieser Optimismus ist so verliebt in den Genuss der individuellen Selbstbejahung, dass er von der Kehrseite garnicht hören mag; er betrachtet den Schmerz als den blossen, unvermeidlichen Schatten des individuellen Wohlseins, findet eine Weltordnung gut, in der bevorzugte Individuen und Gesellschaftsklassen den Löwenanteil des individuellen Glücks geniessen, und baut auf einen Gott, den vermeintlichen Träger dieser Weltordnung und Spender aller individuellen Güter, den er durch servile Unterwerfung sich gnädig zu stimmen glaubt. Dieser Optimismus ist allerdings unmoralisch und die beständig fortschreitende Bekämpfung des Schmerzes für alle, die in unendlicher Bewegung sich vollziehende Besiegung des Weltschmerzes, ist eine sittliche Forderung; ja hierin zeigt sich erst das Wesen und der Kern der Sittlichkeit als der fortwährend auf Erhöhung des Wohlseins eines jeden gerichtete Allwille des Menschen, und, wenn man andere, ob auch mit den schönsten Namen umkleidete, Dinge als sittliche Ziele hinstellt, so macht man nur Redensarten. Soll nun aber der sittliche Charakter des Lebens begriffen werden, so hängt alles von der Erkenntnis des lebendigen Verhältnisses ab, in dem Allwille und Individualwille zu einander stehen. Werden beide nur negativ einander gegenübergestellt, so können sie auch nur im Verhältnis der Verneinung gedacht und jedes von ihnen nur von seiner negativen Seite gegenüber dem andern erblickt werden. Auf diesen Standpunkt stehen die indische Philosophie und Schopenhauer. Darum ist für den Vedânta die in Vielheit gespaltene und veränderliche Individualwelt das nichtige und scheinbare, die mâyâ, das Wahre aber das unveränderliche und unterschiedslose brahman, als Seele des Menschen der âtman genannt. Darum erklären auch der Buddhismus und Schopenhauer übereinstimmend die Individualwelt für eine Stätte des Leidens und als die Quelle des Leidens den Individualwillen, den der Buddhismus „Durst“, Schopenhauer „Willen zum Leben“ nennt;

Digitized by Google

und darum finden beide auch den einzigen Weg zum Heile in der Lossagung vom Individualwillen und die Erlösung im Quietismus und in der Askese.

Allein diese Auffassung des Lebens ist eine einseitige und durch ihre Einseitigkeit auch unwahre. Der Allwille und der Individualwille verhalten sich nicht nur negativ, sondern auch positiv gegeneinander, nicht nur als Gegensatz, sondern auch als Einheit, und die daraus entspringende gegenseitige Verneinung und Verneinung der Verneinung, eine schlechthin fortschreitende sich entwickelnde Bewegung, ist das Gesetz des Lebens. Der schöpferische Allwille verneint sich nicht nur, sondern bejaht sich auch in dem Individualwillen, der darum auch seinerseits Verneinung und Bejahung des Allwillens ist und eine gewisse Potenz des Allwillens, d. h. ein bestimmtes Vermögen, die Negativität des Individualwillens zu verneinen, als eigene Kraft besitzt. Die Urschöpfung können wir nicht unmittelbar erkennen, wohl aber unser eigenes Vermögen zum Allwillen und dadurch das Vermögen zum Allwillen, die Kraft zur Verneinung der individuellen Negativität, in der Individualwelt überhaupt. Es erübrigt noch, dies in den Hauptzügen nachzuweisen, wobei ich mit Rücksicht auf die Resultate früherer Ausführungen[1]) mich kurz fassen kann.

1. Individualität kann nicht sein ohne die Negativität, mit der sie sich räumlich in Körperform von andern Individuen ausschliesst, aber auch nicht ohne die Aufhebung dieser Negativität, durch die sie mit andern Individuen in positive, soziale Verhältnisse tritt, aus der alle natürlichen Gestaltenbildungen hervorgehen. Beide Momente gehören jedem Individuum an sich an, die Individuen kommen sich ebenso notwendig zu sozialen Verbindungen entgegen, als sie sich beständig auch von einander ausschliessen, und daraus entsteht ihre zeitliche Bewegung, in der sie kraft ihres eigenen Wesens beständig in veränderliche Zustände eintreten, nicht von aussen genötigt, sondern innerlich bestimmt, nicht durch fremde von aussen wirkende Kausalität, sondern durch Selbstbejahung, die darin ihr eigenes soziales Wesen bethätigt. Der Materialismus und der Darwinismus, die einseitig aus der Negativität der Individuen gegeneinander das Leben herleiten wollen, verkennen durchaus das Wesen der Natur und bewegen sich in Denkunmöglichkeiten, Schopenhauer aber ebenfalls, indem er die Individuen ihrer positiven Allkraft beraubt.

Die Individuen können selbst nur leben, indem sie in entsprechenden sozialen Verhältnissen stehen. Diese sozialen Verhältnisse sind verschieden, wie die Individuen selbst verschieden sind, aber enthalten immer auch soziale Lebenselemente, die für die verschiedenen Individuen gemeinsame sind, und die letztere aus andern Verbindungen, in denen sie stehen, an sich zu ziehen streben. Daraus

[1]) Siehe namentlich „Der Darwinismus“ etc., Kap. 6 und „Philosophie und Leben“.

Digitized by Google

erwächst ein Widerstreit der Individuen, der fortwährend in verschiedenem Masse zur Auflösung bestehender und Bildung neuer sozialer Verhältnisse führt. Aber dieses Leben der Natur ist nicht ein blosser öder Wechsel, sondern ein unendlicher Fortschritt mit der Tendenz, den Widerstreit zu vermindern und den harmonischen Bestand sozialer Verhältnisse zu fördern, und auch dieser Fortschritt geht aus der Selbstbejahung der Individuen hervor. So verschieden die Individuen sind, darin: in sozialen Verhältnissen ihrer Befriedigung zu finden, im Widerstreite und Kampf um die sozialen Lebenselemente den Feind zu erblicken, und nach der Erlangung möglichst unangefochtener sozialer Verhältnisse zu streben, sind sie alle gleich. Und, obwohl das Individuum in der Natur nur Selbstbejahung als Einzelwesen ist, ist es eben auch als solches unbewusstes Streben nach Frieden und harmonischer Weltordnung, weil es nur dadurch auch zu vollkommenerem individuellen Dasein gelangen, der Individualwille nur durch den Allwillen gedeihen kann. Darum erwehrt es sich nicht nur im einzelnen Falle des feindlichen Angriffs und sucht sich gegen erlittene Schuldigung wieder herzustellen, wozu es an sich selbst eine unendliche, aber all seinen zeitlichen Zuständen stehende, Kraft ist, sondern wirkt überhaupt, indem es sich selbst bejaht, immer zugleich gegen den Widerstreit und zu einer harmonischen Weltordnung hin, die nicht als irgend eine Veranstaltung, sondern einzig als das eigene Leben der Individuen gedacht werden kann. Dies ist der wahre Charakter der Naturgeschichte: nicht der Kampf um das Dasein, sondern das Streben zum Frieden, nicht die Borniertheit der Einzelwesen, sondern ihre Erhebung zum sozialen Leben.

2. Dass auch das tierische Bewusstsein aus einer Aufhebung individueller Negativität hervorgeht, wird erst vom Geiste des Menschen erkannt, der sich aus dem tierischen Bewusstsein zum Wissen des Wissens, zum absoluten Selbstsein, erhebt und sich dadurch als nachschöpferisches Weltprinzip und in seiner Einheit und Identität mit Gott, dem urschöpferischen Weltprinzip, begreift. Das tierische Bewusstsein, das auch die stete Grundlage des menschlichen in der Erfahrung bildet, ist ersichtlich die Verneinung der individuellen Negativität, die in der räumlich-körperlichen Beziehung auf anderes und der daraus hervorgehenden Wirklichkeit besteht, denn es ist durchaus Ansich- und Fürsichsein und Verneinung der Wirklichkeit zu einem schlechthin idealen Dasein, das sein Leben durchaus in sich selbst hat. Dieses Leben kann nur von innen, aus dem Ansich des Individuums kommen, denn es besteht ja eben in der Verneinung des realen Verhältnisses zu anderen Individuen, auf dem das Unbewusstsein beruht. Diese innere Ursache aber, die das Unbewusstsein aufhebt und das bewusste Individuum zu einer absoluten Totalität macht, wird im tierischen Bewusstsein sich nicht selbst offenbar, sondern bewirkt nur, subjektiv und objektiv, das Wissen vom Unbewussten, von der Natur, ohne von sich als dem idealen Schöpfer dieser Natur zu wissen.

Digitized by Google

Das tierische Bewusstsein, die Erfahrung, ist Verneinung der Wirklichkeit, hat sie aber zur steten Voraussetzung und geht auch beständig in sie thätig zurück, nun aber vermöge seiner Kenntnis mit einer wesentlich höheren Kraft der Selbstbejahung, der Durchsetzung der seinem Wesen entsprechenden sozialen Verhältnisse und der Abwehr feindlicher Einflüsse. Doch hier bejaht der Individualwille noch immer nur das Einzelwesen, und erst, wenn der menschliche Wille die durch die sinnliche Gebundenheit bedingte Negativität der Erfahrung verneint, ist er für sich selbst da als Einheit von Individualwille und Allwille, berufen und befähigt, den Allwillen durch sich und sich durch den Allwillen, in Erkenntnis und That, im Gedanken und in der Wirklichkeit, fortschreitend zu bewähren, in einer unendlichen Lebensentfaltung von innen heraus. Das Leben, das sich durch fortwährende Verneinung der notwendig in ihm liegenden Negativität erhält und steigert, ist das Wesen der Welt, und Sittlichkeit ist: leben und durch sein Leben das Leben überhaupt, die Eigenheit und Freiheit eines jeden, zu fördern. Die Welt- und Lebensverneiner aber, wie Schopenhauer, sind völlig im Irrtum, wenn sie ihre Denkweise für sittlich halten.

3. Kehren wir nun noch einmal zur Genesis des Schmerzes zurück, so können wir nicht zweifeln, dass der Schmerz erst durch das Bewusstsein und im Bewusstsein entsteht. Die unbewusste Natur kennt den Schmerz nicht. Das Bewusstsein aber ist eine erhöhte Lebensform von unendlichem Reichtum, die an sich absolutes Wohlsein und der Wille und die Kraft ist, den Schmerz mehr und mehr in Wohlgefühl zu wandeln. Wer auch so den Schmerz, diese notwendige Bedingung, unter der bewusstes Leben allein sein kann, nicht auf sich nehmen will, muss freilich dem Leben und der Mitarbeit an der Glückseligkeit des Seins ganz entsagen, aber die Askese wird ihm Erfolg darin nicht möglich machen; er wird nur noch elender sein.

7. Der menschliche Wille und die Gottesidee.[1])

Der Mensch hat Vorstellungen oder Ideen von Gott oder von Göttern, bevor ihm auch nur eine Ahnung davon aufgegangen ist, dass er selbst der Schöpfer und das Urbild der Gottesidee ist, ja dass er von Gott oder von Göttern nichts weiss noch wissen kann, als was er selbst ist. Doch dasselbe ist der Fall mit allem, was er weiss. Es ist ein Wahn, wenn er glaubt, von etwas anderem zu wissen, das nicht zugleich er selbst und von ihm als sein eigenes Leben hervorgebracht wäre. Diese Identität des Wissenden und des Gewussten ist das Wesen des Wissens, und ohne sie giebt es kein Bewusstsein. Das menschliche Bewusstsein entsteht allein durch Erhebung zu dieser Identität. Vorher — und zwar fortwährend vorher

[1]) Sätze, die in den voraufgegangenen 6 Abhandlungen begründet sind, bilden hier ohne weiteres die Grundlage.

Digitized by Google

— ist der Mensch ein körperliches Einzelwesen, das in Beziehung zu anderen steht, die es schlechthin nicht ist; als solches aber ist es auch unbewusst, und erst durch Aufhebung dieser Negativität und, insoweit es dieselbe vollzieht, ist es rein in sich und für sich lebendes Allwesen und als solches bewusst.

Wo also Bewusstsein ist, da ist das absolute Leben des Allwillens, der kein Draussen, keine Beziehung auf anderes hat und all seinen Inhalt schöpferisch aus sich hervorbringt; und das gilt auch von dem Bewusstsein des Tieres, für das die Welt, die es anschaut, nicht wäre, wenn nicht der in ihm thätige Allwille sie erschüfe, obwohl ohne sich selbst kundzugeben. Der Vorzug des Menschen ist seine Kraft, die Negativität der Erfahrung, die sinnliche Bestimmtheit, zu verneinen und sich dadurch zur absoluten Selbstbestimmung, zum schöpferischen Selbstbewusstsein zu erheben. Auf dieser Stufe ist der Wille für sich selbst da, aber er erkennt sich noch nicht als Allwille. Ich ist für sich selbst das Lebensprinzip eines Individuums, und nichts, als dies, Subjekt, von dem die Welt, der Inbegriff des Seins, als Objekt, als Nicht-Ich und als Voraussetzung des Subjekts gewusst wird.

Dieses Wissen vom Objekt, als dem allem Bewusstsein von Einzelwesen schlechthin vorauf und zu Grunde liegenden Sein ist auch wahr und bleibt wahr in allem Fortgange der Erkenntnis, aber es ist nur die eine Seite der Wahrheit: die andere ist, dass Ich selbst das Objekt als nachschöpferischer Allwille in notwendiger Identität mit der urschöpferischen Lebensgrundmacht und der absolute Quell der Wahrheit bin.

Diese zweite Seite der Wahrheit, die Selbsterkenntnis, in der Ich nicht nur Individuum, sondern die lebendige Einheit von Individualwille und Allwille bin, schreitet langsam durch die Jahrhunderte und bis jetzt nur in den Kreisen einsamer Denker vor; die erste Seite dagegen ist im Bewusstsein aller und immer gewesen, solange es Menschen giebt.

Wer zum vollen Bewusstsein der Einheit von Subjekt und Objekt hindurchgedrungen ist, der erkennt in der Gottesidee sich selbst, den menschlichen Allwillen, der in ihr sich notwendig objektiviert, in ihr die Wahrheit und die Gewissheit seiner selbst hat.

Er weiss dann auch, dass der Mensch der Ursprung aller Religion, wie seiner gesamten Erkenntnis, und der Fortschritt in beiden die Entwickelung seines eigenen Wesens ist, die aus seinem Willen fliesst in einer Bewegung, deren Hauptmomente die folgenden sind:

1. Der Mensch erschafft seine Welt und weiss nicht, dass er ihr Schöpfer ist. Er schaut sie an als ein vorhandenes Sein, das sich durch Einwirkung auf seine Sinne ihm offenbart, ohne dass er weiss, wie diese Offenbarung sich vollzieht. Dieses Wunder, die mit wechselndem Inhalt erscheinende Welt, erneut sich für ihn in jedem Augenblick, und er nennt es Erfahrung. Er glaubt an dieses

Digitized by Google

objektive Sein, glaubt mit Recht daran, und nicht das Objekt flösst ihm diesen Glauben ein, der Glaube ist er selbst, sein eigenes Leben. Unbeeinflusst von seinem Willen, mit unabwendbarer Notwendigkeit stellt die Erfahrung ihm die Welt dar, aber es regt sich in ihm sogleich auch der Wille und das Vermögen, aus eigener Bewegung die Welt vorzustellen und in Übereinstimmung mit sich selbst.

Damit fällt die erste Hülle von dem grossen Geheimnis, das von Anbeginn des Bewusstseins verborgen in ihm lebt und wirkt, dem menschlichen Schöpferwillen, der damit beginnt, dass er nach den Daten, die er in den Sinnen sucht und findet, die vorhandene Welt nachschöpferisch für sich gestaltet und dadurch von ihr weiss. Er beginnt, aber er endet nicht damit, denn sonst bliebe er, wie die Tiere, bei der Erfahrung stehen, die ihm nur, wenn sie sich erweitert, neue Gegenstände, aber keine neue Erkenntnis gewährt. Die neue Erkenntnis kann ihm nicht von aussen kommen, sie entspringt aus ihm selbst. Er ist, obwohl unbewusst, das innere Leben seiner Erfahrungswelt, die ohne ihn gar nicht sein kann; wenn er dies auch lange noch nicht erkannt hat, so ist doch all sein Denken, von sicherem Wahrheitstriebe geleitet, nie etwas anderes, als dass er die Erfahrungswelt, die er schon unbewusst gebildet hat, noch einmal wissend erschafft, um sein eigenes Schöpferleben in ihr und damit ihr inneres Wesen, nicht mehr bloss, wie in der Erfahrung ihre äussere Erscheinung, zu erkennen. Er weiss darum noch nicht, dass das Erkennen auf diese Weise zugeht, er glaubt vielmehr das Erkannte im Objekt zu finden, zu schauen, zu abstrahieren, zu erschliessen, und wie die Ausdrücke für das Erkennen, das sich selbst nicht kennt, alle lauten. Bei dieser Denkweise ist das Wesen der Erkenntnis und der menschlichen Seele noch ganz verhüllt, aber das hindert nicht, dass, bis auf diesen Punkt, das wissenschaftliche Denken erfolgreich fortschreitet, denn der Erkenntniswille geht, wenn auch seiner wesentlichen Selbsterkenntnis entbehrend, seinen sicheren Weg und hat die Kraft der Überzeugung in sich selbst. Es kann Jemand ein vortrefflicher Mathematiker sein, ohne zu wissen, dass die mathemathischen Verhältnisse und Sätze nur der Ausdruck für die Bewegungen sind, die der Erkenntniswille bei Konstruktion der Erfahrungswelt vollzieht, und die notwendig subjektiv und objektiv zugleich sind, und man kann vollkommen richtig denken, urteilen und schliessen, und braucht darum noch nicht zu wissen, dass die Begriffe und Urteile Bestimmungen sind, die ebenfalls nur aus der lebendigen Einheit von Subjekt und Objekt hervorgehen können.

Wenn aber der Erkenntniswille sich selbst versteht, dann erkennt er sich auch in dieser unphilosophischen Wissenschaftlichkeit wieder als das unendliche Streben, sich mit dem Objekt in Eins zu setzen und dadurch beide in ihrer Wahrheit zu erkennen.

2. Es ist der menschliche Erkenntniswille selbst, der die objektive Welt sich als seiend voraussetzt, und auch, wenn er weiss, dass

Digitized by Google

er der Schöpfer dieser Welt, dass er sie selbst ist, hört er nicht auf, sie als an sich und vor ihm seiend zu betrachten und mit Recht, denn er ist und weiss sich als Weltursache an zweiter Stelle, die eine identische Weltursache an erster Stelle, Gott, zur notwendigen Voraussetzung hat.

Für den menschlichen Willen, der zur Erkenntnis seines absoluten schöpferischen Wesens gelangt ist, ist von diesem Wissen untrennbar das Wissen von Gott, denn er könnte nicht die selbstbewusste nachschöpferische Weltursache sein, ohne zugleich von sich als der urschöpferischen, d. i. Gott, zu wissen; ja aller Inhalt seines Wissens ist nichts anderes und kann nichts anderes sein, als Gott, in dem er sich selbst und die Welt in ihrer Wahrheit erkennt.

Diese Gotteserkenntnis, die nicht mehr bloss Glaube, sondern Wissen ist, schöpft einzig aus dem Selbst des Menschen; sie masst sich nicht an, von Gott das geringste mehr zu wissen, als das Wesen des Menschen davon offenbart, aber sie hält daran fest, dass der Wille des Menschen mit dem Willen Gottes einerlei Wesens und ein unendlich fortschreitendes Vermögen ist, sich erkennend und handelnd mit ihm in Eins zu setzen.

Diese Gotteserkenntnis wird heute als ein zurückgebliebener Standpunkt betrachtet, über den ein modernes Wissen — man nennt es mit Vorliebe naturwissenschaftlich und meint darwinistisch — weit hinausgegangen sei. Darauf ist zu erwidern, dass dieser Standpunkt von dem modernen Wissen nicht überschritten, sondern dass er noch gar nicht bei ihm angelangt ist. Die Meinung, dass in der Natur ohne eine ihr immanente und in ihr wirkende absolute schöpferische Ursache das höhere Sein aus dem niederen Sein, das Wissen aus dem Unbewusstsein hervorgehen könne, beruht auf einer tiefen Unwissenheit von dem Wesen des Wissens; das Wissen vom Wissen erkennt in sich selbst das Absolute und Gott in der Natur, das Wissen aber, das von sich selbst nicht weiss, kennt die Quelle nicht, aus der alle Wahrheit fliesst.

Das Individuum, oder sagen wir lieber viele Individuen, glauben heute in Nietzsches Verkündigung „Gott ist tot" ein Evangelium der Freiheit zu erkennen. Sie meinen, wenn nur Gott nicht mehr ist, stehen sie selbst auf dem Gipfel des Daseins oder werden doch im „Übermenschen" auf ihn gelangen. Sie irren sehr. Dem Menschen, der von sich als dem nachschöpferischen Allwillen weiss, ist der wesensgleiche urschöpferische Weltwille, Gott, die notwendige Voraussetzung seiner selbst, die für ihn da ist, weil er sie macht, und nicht eine Schranke, sondern eine Gewähr seiner Freiheit; das gottfremde Individuum aber ist nur ein Stück der entgotteten Natur, in der es ebenso wenig einen Halt findet, als in sich selbst. Und nicht allein, wenn auch zunächst, um gläubige Befriedigung des religiösen Gemütes handelt es sich hier, sondern um Erkenntnis, die aus dem Wesen

Digitized by Google

des Wissens geschöpft wird, und deren Mangel auch von der Natur nur ein halbes oder verkehrtes Wissen zulässt.

3. Ich bin der Schöpfer der Gottesidee, aber Ich bin auch der Schöpfer der Natur, Ich allein verkünde die Wahrheit sowohl der Natur als Gottes, verkünde sie aus Mir und Meinem Willen in einer fortschreitenden Erkenntnis, deren Form Schaffen und innerster Grund Glaube ist.

> Ich glaube an die Natur, weil ich sie erschaffe, aber ich erschaffe und erkenne sie beständig erst nach den sinnlichen Bestimmungen als das Unbewusste und Einzelne und sodann aus Mir als Einheit und schöpferischem Willen, Gott. . . Beides ist gleich wahr und gewiss und drückt nur mein Wesen nach seinen zwei Seiten aus, seiner Endlichkeit und seiner Unendlichkeit.

Es ist der immanente Wahrheitstrieb des Menschen, aus dem er sein eigenes Wesen als über der Natur stehenden oder vielmehr in ihr lebendigen schöpferischen Willen objektiviert, und das ist die Quelle alles religiösen Glaubens.

Er objektiviert sich so, jedesmal entsprechend der Stufe, auf der er in der Entwickelung seines Selbstbewusstseins steht. So haben wir in der Mythologie der Alten den schönen Ausdruck der griechischen Seele zu erkennen, die das Menschliche gestaltenreich vergöttlichte und durch die Phantasie mit der Natur auf das innigste verband. Und als das Römische Reich die Heimstätten der Götter in ihrer Eigenheit aufhob und zu einem grossen Ganzen verschmolz, verschwand auch allmählich die Vielheit der Göttergestalten und trat an ihre Stelle in der christlichen Welt die Einheit der Gottesidee, verbunden mit einem Glauben an die Wesensgleichheit des Göttlichen und des Menschlichen, der in mythologischer Form seine Befriedigung suchte.

Ohne hier weiter auf diese Entwickelung näher einzugehen, heben wir nur im allgemeinen hervor, dass sie ganz von dem Masse abhängt, in dem der menschliche Wille seine Einheit mit Gott vollzieht, und dass ein vollbefriedigtes religiöses Bewusstsein nur durch die Erkenntnis erlangt werden kann, dass der Mensch, in seiner Weise, selbst der göttliche Allwille ist. Aus dem Widerstreben gegen diese Erkenntnis, aus dem einseitigen Betonen der Endlichkeit des Menschen und seiner daraus hervorgehenden Negativität gegen Gott entspringen alle Schattenseiten der positiven Religion, alle Hierarchie und Gottesknechtschaft, welcher der moderne Geist mit Recht widersteht, ohne freilich zu erkennen, dass er nicht dadurch frei wird, dass er Gott in sich tötet, sondern dadurch, dass er sich selbst zu Gott erhebt.

4. Die wahre Gottesidee ist pantheistisch. Denn ein Gott, der irgend etwas nicht ist, oder irgend etwas ausser sich hat, ist kein wahrer Gott, sondern ein endliches Gebilde, das ein unvollkommenes Denken nur mit dem Namen der Unendlichkeit umkleidet. Gott

Digitized by Google

kann nur sein, wenn nichts sein kann ohne ihn, d. h. ohne seine lebendige Gegenwart, in der er in jedem einzelnen Dinge, jedem Tautropfen und jedem Samenkorn, im kleinsten und im grössten, lebt, nicht sich von ihm unterscheidend, sondern identisch mit ihm und sein Wesen bildend. Wenn man freilich sich vorstellt, dass Gott sich auf diese Weise zersplittert und nur in der Vielheit da ist, so stellt man sich einen absurden Pantheismus vor, der sich selbst aufhebt. Der wahre Pantheismus ist die Einheit, die in der Vielheit nicht aufhört, die Einheit zu sein, nicht aufhören kann, weil sonst auch die Vielheit nicht mehr wäre, der ewige schöpferische Wille, der durch sein Selbstsein die Welt ist. Und diese lebendige Einheit der Allheit und Einzelheit ist keine metaphysische Konstruktion, sie ist der selbstgewisse Mensch, der sich als die schöpferische Seele seiner Welt erkennt.

5. Die gottbeseelte Natur ist meine Heimat, der ich von Ewigkeit angehöre nach beiden Seiten meines Wesens: als Ding unter Dingen und als schöpferischer Grund. Die entgottete Natur ist ein mir fremder Tyrann, ein finsterer Wille, dessen ödes Wesen der Zirkeltanz von Geburt und Tod ist.

8. Der Wille in der kritischen Philosophie.

Kant hat in seiner bewunderungswürdigen Kritik der Vernunft sich die Aufgabe gestellt, nicht diese oder jene Erkenntnis auf ihre Wahrheit, sondern zuvor unser Erkenntnisvermögen selbst auf seine Leistungsfähigkeit zu untersuchen und damit die Grenzen festzustellen, die es nicht überschreiten kann, ohne in blosse Scheinwahrheit zu verfallen. Er hat damit tiefe Einblicke in das Wesen des menschlichen Geistes gethan, aber zugleich die Grenzen, die er ihm gezogen, selbst aufgehoben, dadurch, dass er sie überschritten und damit durch die That dargethan hat, dass der menschliche Geist an diese Grenzen nicht gebunden ist. Überschritten aber hat er die dem menschlichen Geiste gesetzte Grenze dadurch, dass er ausserhalb und vor der Erscheinung, die nach ihm den alleinigen Gegenstand unserer Erkenntnis ausmacht, ein Ding an sich annimmt, das durch Affizierung unserer Sinnlichkeit die Erscheinung allererst ins Leben ruft. Dieses Ding an sich ist kein blosser Grenzbegriff, wie Kant will, sondern der Grundbegriff seiner ganzen Philosophie, denn ohne ihn kann der Begriff „Erscheinung", der nur dadurch bestimmt werden kann, dass Erscheinung nicht Ding an sich ist, garnicht gedacht werden. Es ändert daran auch nichts, dass Kant das Ding an sich für unerkennbar erklärt, denn er erkennt doch, dass es da ist und ohne seine Einwirkung auf das Subjekt Erfahrung überhaupt nicht beginnen kann.

Kant musste das Ding an sich, obwohl es der Grundstein seines ganzen Gebäudes ist, für unerkennbar erklären, denn an der Stelle, an die er es setzt, nämlich ausserhalb des Subjekts, und so, wie er

Digitized by Google

es denkt, nämlich das Subjekt affizierend, kann es freilich nicht erkannt, ja nicht einmal ohne Widerspruch mit sich selbst gedacht werden, weil es seinem Begriffe nach rein an und in sich ist und somit keine Beziehung auf Anderes und überhaupt schlechthin kein Draussen haben kann. Wenn also das Ding an sich erkannt werden soll, so kann es nur von sich selbst erkannt werden, und, wenn der menschliche Geist es erkennen soll, so muss er sich selbst als Ding an sich erkennen.

Dies war das Problem, vor das Kant sich gestellt sah, und, da er den menschlichen Geist nicht selbst als Ding an sich erkannte, musste er das Ding an sich als für uns nicht erkennbar erklären und, weil er es nicht im menschlichen Geiste fand, es ausser ihm setzen.

Diese scharfe Konsequenz barg, wie gezeigt ist, einen Widerspruch in sich und ist nicht die Lösung des Problems, aber sie ist ein so entschiedener Schritt in der Richtung zu dieser Lösung, dass mit ihr eine neue Epoche in der Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt.

Seit Kant steht die Frage,

> ob unser Bewusstsein sich selbst als Ding an sich oder wie sonst, kundgiebt,

auf der philosophischen Tagesordnung, und dogmatische Denkweisen, die von dieser Frage absehen, haben den Standpunkt der kritischen Philosophie noch gar nicht erreicht, viel weniger ihn überwunden.

Kant hat die Frage so nicht gestellt, aber sie war der eigentliche Kern der Untersuchung, die er darüber angestellt hat, inwiefern unsere Erkenntnisse a posteriori, gegeben, oder a priori, durch unser eigenes Wesen bestimmt, sind. Hätte ihm diese Untersuchung ergeben, dass unser Bewusstsein ganz und gar a posteriori, aber andererseits auch durchaus a priori ist und diesen Widerspruch in steter dialektischer Bewegung ebensowohl setzt, als auch aufhebt, so würde er das Ding an sich im Bewusstsein selbst gefunden haben; so aber glaubte er, das a posteriori und das a priori als Teile des Bewusstseins, der Erfahrung, betrachten zu müssen, deren formale Synthesis in einem Bewusstsein, in dem alle unsere Vorstellungen „begleitenden" Selbstbewusstsein. „Ich denke" immer nur Verbindung eines Gegebenen, durch die sinnliche Rezeptivität Aufgenommenen, niemals aber Schöpfung sein könnte. Die Sinnlichkeit rezipiert das Gegebene in ihren eigenen Formen, Raum und Zeit, und der Verstand verbindet es nach seinen eigenen Gesetzen, Kategorien, aber er verbindet nur, was er in der Sinnlichkeit vorfindet, und seine Begriffe sind nur Regeln der Synthesis, aber keineswegs Schöpfungskategorien.

Darüber, dass dies der entscheidende Punkt, ist Kant selbst sich völlig klar, und gerade an dieser Stelle liegt die Grenze, die er dem menschlichen Erkenntnisvermögen zieht. Das geht aus folgenden Sätzen in der Kritik der reinen Vernunft hervor:

„Denn wollte ich mir einen Verstand denken, der selbst an-

Digitized by Google

schaute (wie etwa einen göttlichen, der nicht gegebene Gegenstände sich vorstellte, sondern durch dessen Vorstellung die Gegenstände selbst zugleich gegeben oder hervorgebracht würden), so würden die Kategorien in Ansehung eines solchen Erkenntnisses gar keine Bedeutung haben. Sie sind nur Regeln für einen Verstand, dessen ganzes Vermögen im Denken besteht, d. i. in der Handlung, die Synthesis des Mannigfaltigen, welches ihm anderweitig in der Anschauung gegeben worden, zur Einheit der Apperzeption zu bringen, der also für sich garnichts erkennt, sondern nur den Stoff zur Erkenntnis, die Anschauung, die ihm durchs Objekt gegeben werden muss, verbindet und ordnet. Von der Eigentümlichkeit unseres Verstandes aber, nur vermittelst der Kategorien und nur gerade durch diese Art und Zahl derselben Einheit der Apperzeption a priori zu stande zu bringen, ässt sich ebenso wenig ferner ein Grund angeben, als warum wir gerade diese und keine anderen Funktionen zu Urteilen haben, oder warum Raum und Zeit die einzigen Formen unserer möglichen Anschauung sind."

Diesen göttlichen Verstand, der seine Gegenstände selbst hervorbringt, vermochte Kant im menschlichen Geiste nicht zu finden, weil er sich die Erfahrung, mit der allerdings unser Bewusstsein in jedem Augenblicke zuerst anhebt, nicht anders erklären konnte, als durch eine jeder Erfahrung vorausliegende Affizierung unserer, nicht empirischen, Sinnlichkeit durch das Ding an sich. Dadurch war ein selbständiges, schöpferisches Prinzip für den menschlichen Geist ausgeschlossen, und auch für den Verstand blieb nur die Synthesis des in der Sinnlichkeit Gegebenen übrig.

Allein das sind nur Konstruktionen, die aus den gemachten Voraussetzungen folgen, keine unmittelbaren Thatsachen des Bewusstseins. Von einer nicht empirischen Sinnlichkeit kann ich natürlich ebenso wenig etwas wissen, wie von dem Dinge an sich ausser mir, aber auch von der Verbindung und Ordnung eines in der Sinnlichkeit gegebenen mannigfaltigen Stoffes habe ich durchaus keine unmittelbare Offenbarung des Bewusstseins. Dies würde kein Einwand gegen Kant sein, wenn es überhaupt keine unmittelbare Selbstoffenbarung des Bewusstseins gäbe. Aber es giebt eine solche, und diese Selbstoffenbarung, die der Konstruktion Kants widerspricht, ist der Erkenntniswille, das absolute Selbst, das sich in jedem Augenblicke aus seinem Unbewusstsein in der Erfahrung erhebt, seine Gegenstände rein aus sich schöpferisch hervorbringt und dadurch weiss, dessen Sein und Wissen ein und dasselbe ist. Dieses sich selbst erkennende Wissen weiss, dass es nicht Verbindung von etwas Gegebenem sondern schöpferischer Wille ist, der seine Gegenstände frei aus sich hervorbringt; es weiss sich als das absolute Leben der schöpferischen Hervorbringung seiner Gegenstände, der einzelnen Dinge, und dass Wissen nichts anderes ist noch sein kann, als dieses absolute schöpferische Leben. Es muss sich daher in der Erfahrung,

Digitized by Google

seiner steten Voraussetzung, die doch auch Wissen ist, als dasselbe schöpferische Leben und Hervorbringung seiner Gegenstände bejahen, aber als eine Bethätigung, in der es aus einer innern Notwendigkeit nur die Gegenstände, nicht aber sich selbst offenbar macht. Diese innere Notwendigkeit liegt darin, dass der menschliche Erkenntniswille ein unbewusstes Leben zur Voraussetzung hat und sich selbst nicht erkennen kann, wenn er nicht zuvor diese unbewusste Voraussetzung erkennt, d. h. sie nachschöpferisch hervorbringt und dadurch aus einer unbewussten zu einer gewussten macht.

Er kann diese Schöpfung nur vollziehen durch die Selbstverleugnung, mit der er sich der sinnlichen Bestimmtheit seines unbewussten Lebens unterwirft und nach diesen sinnlichen Diktaten die Erfahrungswelt erschafft. Der menschliche Erkenntniswille kann in jedem Augenblicke nur damit beginnen, dass er gemäss seiner sinnlichen Bestimmtheit im Unbewussten die vorhandene Wirklichkeit, die nichts von ihm selbst verrät, für sich hervorbringt, um dann durch Selbstbefreiung von der sinnlichen Gebundenheit der Erfahrung auch für sich da zu sein als der schöpferische Grund der Erfahrung, durch den ihr Gegenstand, die Natur, auch erst ihrem Wesen nach erkannt wird.

Für den Erkenntniswillen, der sich selbst als das Ding an sich in nachschöpferischer Thätigkeit begreift, giebt es kein Unerkennbares mehr, das der Erfahrung ursächlich voransteht, denn die unbewusste Realität, die freilich seine stete Voraussetzung ist, wird durch seine ideale Schöpfung auch fortwährend zur gewussten gemacht, und dies eben ist die Erfahrung. Die Erfahrung stellt gemäss ihrer sinnlichen Quelle die Dinge allerdings nur dar, wie sie äusserlich auf einander bezogen sind, wie sie erscheinen, nicht ihrem inneren Wesen nach —, dieses kann erst ihr Schöpfer, das selbstbewusste absolute Ich, erkennen —, aber sie erscheinen wirklich so und in Wahrheit, das weiss und bezeugt ihr Urheber, der Erkenntniswille, der nachschöpferische absolute Grund der Natur.

Der selbstbewusste Erkenntniswille des Menschen weiss von seiner Identität mit dem schöpferischen Urwillen und der notwendigen Gleichung zwischen seiner idealen Schöpfung und der darin wiedergegebenen Realität, oder, wenn er es nicht weiss, glaubt er es; eine Aussage aber, dass es anders, dass unsere Erfahrungswelt nicht die reale, sondern eine durch das Wesen des Menschen alterierte Erscheinungswelt sei, kann er unmöglich machen und muss ihr, wenn sie ihm demonstriert wird, wie es von Kant geschieht, widersprechen; wohl aber vermag er sie zu widerlegen.

Kants grosser Gedanke, oder vielmehr der mächtige Trieb in seinem Innern war der Wille zur Freiheit, zum Selbstsein des Menschen. In diesem Geiste verneinte er das Objekt, jedes Objekt, sinnliches und übersinnliches, sofern es als ein Seiendes an-

genommen und nicht vom Subjekt aus sich hergeleitet und damit als sein Objekt und die Objekt-bildende Kraft als sein Vermögen erkannt wird. In diesem Sinne stellte er dem Dogmatismus den Kriticismus entgegen und war darin in vollem Recht. Seine Prüfung ergab ihm, dass die von dem unerkennbaren Dinge an sich affizierte Sinnlichkeit des Menschen den gegebenen Stoff in ihren Formen, Raum und Zeit, recipiert und der menschliche Verstand nach seinen Gesetzen das Sinnlich-Aufgenommene verbindet und ordnet. Er erreichte damit zwar nicht die völlige Befreiung vom Objekt, denn es blieb draussen als Ding an sich stehen, aber doch soviel, dass all unsere Erkenntnis in uns und unser Verstand der Bildner und Gesetzgeber der gesamten von uns erkannten Natur ist, der Natur, wie sie von uns angeschaut und gedacht wird. Die Natur war damit durch das Wesen des Menschen bestimmt, und die weitere Frage musste für ihn sein, ob in ihr vom Menschen absolute Wahrheit oder nur menschliche Wahrheit erkannt wird. Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, ob der Mensch sich, insofern er erkennt, auch nur als ein Einzelwesen oder als das Absolute zu betrachten hat. Wird das erstere bejaht und das letztere verneint — für Kant aber ist dies selbstverständlich — so kann auch die vom Menschen erkannte Natur nur menschliche Wahrheit sein, oder, wie Kant es ausdrückt, Erscheinung, die das für den Menschen unerkennbare Ding an sich zur Voraussetzung hat. Indessen hierin ist die Forschung des grossen Denkens nicht tief genug gedrungen. Es ist eine auch dem gemeinen Menschenverstande wohlbekannte und unbezweifelte Grundthatsache des Bewusstseins, dass es, was immer sein Inhalt sei, ein durchaus in sich geschlossener Ring ohne ein Draussen, ein absolutes Für sich sein ohne irgend eine Beziehung auf anderes, ein schlechthin eigenes Leben ist; dass dagegen der Mensch, wie er in der Erfahrung sich findet, ein Ding unter Dingen ist, das andere Dinge, die es nicht ist, ausser sich hat und zu denen es in einem notwendigen Verhältnisse des Bestimmens und Bestimmtwerdens steht.

Wie sind diese gegensätzlichen Momente in eins zu setzen und dadurch sowohl die Natur als der Geist zu erklären? Das ist das Problem, das an der Schwelle aller Philosophie steht, immer aber, und auch von Kant, übersprungen wird.

Es ist unwidersprechlich, dass sich der Mensch als ein Wesen weiss, dass in jedem Augenblicke zwei Lebensfunktionen vollzieht, deren jede Verneinung der anderen ist: als Einzelleben, mit dem es andere Dinge körperlich von sich ausschliesst, ist es Verneinung des Bewusstseins, das schlechthin Insichsein und Inbegriff aller Dinge ist, und als Bewusstsein ist es notwendig Verneinung seiner körperlichen Beziehung auf anderes und absolutes Ansichsein, lebendiges schöpferisches Ding an sich, das sein Einzelleben nebst den Dingen, auf die es sich bezieht, in sich begreift. In diesem Doppellbeben ist der Mensch notwendig an erster Stelle unbewusstes

Digitized by Google

Einzelleben und immer nur durch Aufhebung des Unbewusstseins vermöge des nachschöpferischen Vermögens seines Ansich Bewusstsein, in dem er an erster Stelle seine Voraussetzung, die unbewusste Natur, kraft der Erfahrung, und sodann durch Aufhebung seiner empirischen Negativität sich selbst, den nachschöpferischen Willen, kraft des Denkens, erkennt.

Es ist hier nicht auf die Bewegung und die Stufen der Erkenntnis weiter einzugehen und nur zu konstatieren, dass sie, wie das Bewusstsein überhaupt, in jedem Angenblicke nur dadurch entsteht, dass der Mensch seine unbewusste Endlichkeit (nicht in der Wirklichkeit, sondern für sich) aufhebt und sich als das Absolute bewährt, wodurch er ebensosehr seiner Identität mit der Weltursache und damit der Wahrheit sicher, als seiner Endlichkeit, durch deren Aufhebung er immer erst zu dieser Idendität gelangt, bewusst ist.

Damit ist ausgeschlossen, dass die menschliche Erkenntnis nur für menschliche, und die erkannte Natur nur für Erscheinung zu gelten habe; und ebenso ist einleuchtend, dass der Ursprung der menschlichen Erkenntnis niemals in einer Beziehung zu etwas anderem, also auch nicht, wie Kant will, in einer Beziehung der Sinnlichkeit zum Dinge an sich gesucht werden darf, dass er vielmehr schlechthin in ihr selbst, Wille, ist.

Damit ist zugleich die Wirklichkeit, die unbewusste reale Natur, die allem menschlichen Bewusstsein beständig voraus liegt, und von ihm durch die Erfahrung gewusst wird, gerettet und vor dem Aufgehen in eine blosse Erscheinungswelt im Bewusstsein des Menschen, wie es ihr bei Kant widerfährt, bewahrt. Diese Rettung der Natur vor dem Aufgehen in das Bewusstsein bedeutet aber auch die Rettung des Bewusstseins vor dem Eindringen der natürlichen Kausalität in seine Sphäre. Es ist das Leben des Menschen, dass er in jedem Augenblicke durch eine dialektische Bewegung aus der Natur als Allwesen, Freiheit, Wille hervor- und in die Natur als Einzelwesen, unfreies Ding unter Dingen zurückgeht, als ersteres bewusst, als letzteres unbewusst.

Dieser Gegensatz, den das Bewusstsein immer von neuem setzt, wird aber auch von ihm aufgehoben, und hieraus erklärt sich der aus dem Erkenntniswillen beständig hervorgehende Thatwille, das Handeln des Menschen. Der Wille will sich verwirklichen, d. h. in Raum und Zeit in Individualgestalten und deren aktuellen Beziehungen zu einander entfalten. Darum individualisiert sich der urschöpferische Wille und ist dadurch Ursache der Natur, der menschliche Wille aber, der die Natur vorfindet und als unbewusstes Einzelwesen in ihr lebt, will in dieser vorhandenen Realität sich bethätigen, sich selbst, die Freiheit, wirklich machen, räumlich gestalten und zeitlich entwickeln. Das vollbringt er durch sich selbst als Naturwesen

Digitized by Google

durch seine freien Entschlüsse, als Naturwesen in bestimmte, von ihm bestimmte Aktion zu treten.

Nichts in der Welt vermag ihn zu bestimmen, denn er ist absolutes Ansich, für das es kein anderes und kein Draussen giebt, er aber vermag sich selbst zu bestimmen, indem er, sein Ansichsein zu einer bestimmten Aktion verneinend, als Naturwesen handelt, sich selbst verwirklicht. Darin liegt auch kein Widerspruch gegen die naturgesetzliche Kausalität, denn das Handeln kann nur erfolgen durch Eingehen auf dieselbe und ist kein Eingriff, weil der Wille das innere Ansich der Natur ist und die Gesetze, denen sie folgt, von ihm gegeben sind. Es ist das Wesen des Willens, die Natur zu bestimmen, und das Wesen der Natur, vom Willen bestimmt zu werden. Darauf beruht auch der Wunderglaube, der nicht darin irrt, dass er dem Willen Macht über die Natur zuschreibt, wohl aber darin, dass er ihn diese Macht im Widerspruche mit dem Wesen und den Gesetzen der Natur ausüben und überhaupt wollen lässt.

Es ist hieraus ersichtlich, dass nur aus dem lebendigen Gegensatze von Natur und Geist auch dessen Aufhebung durch den Thatwillen hervorgehen und nur so überhaupt freies Handeln gedacht werden kann. Wenn aber, wie es bei Kant geschieht, Natur und Geist unmittelbar in Eins gesetzt werden, die Natur nur als Erscheinung im Geiste, der ihr selbst das Gesetz der unfreien Kausalität vorschreibt, so bleibt keine Möglichkeit freier Bestimmung der Wirklichkeit durch den Menschen übrig, sondern nur eine empierische Kette von Begebenheiten, deren jede durch die voraufgegangene notwendig bestimmt wird, ohne dass der Wille etwas daran ändern kann, damit aber wird die Grundlage aller Ethik, das Vermögen des Willens zu handeln, d. h. in einer wahrhaften (nicht bloss erscheinenden) Realität Bestimmungen zu treffen, aufgehoben.

Dass Kant trotzdem zu seiner erhabenen Ethik gelangte, zu einem Begriffe sittlicher Freiheit von unvergleichlicher, allen Altruismus überragender Hoheit, das kann nur aus der Quelle der sittlichen Freiheit, dem Willen selbst, begriffen werden.

Es ist bisher nur die formale Freiheit des Willens nachgewiesen worden, d. h. sein Vermögen, in einer wahrhaften, der Kausalität von Ding zu Ding unterworfenen Natur als Thatwille reale Bestimmungen zu treffen, ohne dass einerseits das Naturgesetz, andererseits seine Freiheit dadurch alteriert wird. Diese formale Freiheit im Handeln ist aber darum noch nicht sittliche Freiheit; ob sie dies ist, das hängt davon ab, wie der sich äussernde Wille vor dem Handeln an sich selbst beschaffen ist.

Wie der bewusste menschliche Wille fortwährend allererst aus seiner individuellen Verneinung in der Natur durch Aufhebung dieser Verneinung hervorgeht, so entspricht er diesem Hergange auch durchaus in seiner inneren Selbstgestaltung: er ist immer, entsprechend seiner Erkenntnis als Erfahrung und Denken, an erster Stelle Individual-

Digitized by Google

wille und erst an zweiter durch Aufhebung der dem Individualwillen eigenen Negativität Allwille; an erster Gewusstes, an zweiter das Wissende, an erster relatives, auf anderes bezogenes Selbst, an zweiter absolutes Selbst; an erster Begehren und Verabscheuen, Bejahen und Verneinen von Objekten, an zweiter Allbejahung des Lebens. Im göttlichen Willen ist der Allwille dem Individualwillen, im menschlichen der Individualwille dem Allwillen vorausgesetzt; im menschlichen Willen findet eine unendliche Bewegung statt, in der sich der Allwille dem Individualwillen voraus- und den letzteren mit sich in Einklang setzt, in einer Progression, die niemals perfekt ist, sondern zu immer vollkommenerer Harmonie des Allwillens und des Individualwillens — denn der Allwille will den Individualwillen und verneint nur seine Negativität — fortschreitet. Der Individualwille ist nicht unsittlich, sondern nur nichtsittlich, und wird sittlich, soweit seine Negativität durch den Allwillen aufgehoben ist. Es besteht kein Widerspruch zwischen beiden, sondern ein unendliches Streben der Ineinssetzung, und eine That kann nur erfolgen, erfolgt aber auch sicher, wenn der in sich bewegte Menschenwille einig in sich geworden, zum Entschlusse gekommen ist.

Kant hat scharf und sicher das Wesen des sittlichea Willens in seiner, jeder Abhängigkeit von Objekten (Heteronomie) enthobenen Autonomie erkannt, die für das Handeln ein Gesetz vorschreibt, das der Allbejahung des Lebens entspricht, und ihn selbst für frei, der natürlichen Kausalität von Ding zu Ding nicht unterworfen, vielmehr ihr gebietend erklärt. Ihn leitete dabei sein mächtiger Wille zur Freiheit, die er aus dem Gebiete der Erkenntnis glaubte verbannen zu müssen, in dem der Moral aber aufrecht erhalten zu sollen und zu können. In beiderlei Hinsicht führt ihn sein durchdringender Verstand zu den äussersten Konsequenzen und notwendig auch zu Widersprüchen, denn der Wille ist Wissen und das Wissen ist Wille, und nur vereinigt können der Erkenntniswille und der Thatwille in ihrer Wahrheit begriffen werden. Diese Widersprüche sind alle auf einen zurückzuführen, den zwischen Naturnotwendigkeit und Freiheit. Um diesen Widerspruch nicht zu lösen, nur zu erklären, sieht Kant sich genötigt, der sinnlichen Erscheinungswelt eine intelligible, den Formen von Raum und Zeit und der natürlichen Kausalität nicht unterworfene Welt entgegenzustellen und den Menschen, sofern er frei ist, der letzteren als Ding an sich, sofern er aber unfrei ist, der ersteren als Erscheinung angehörig zu betrachten. Daraus folgt, dass alle Handlungen des Menschen, soweit sie in der Zeit bestimmbar sind, nur Erscheinungen des Willens sind, der als Ding an sich frei ist und nur durch sich selbst bestimmt wird; und es folgt weiter, dass die ganze Kette der in der Zeit mit Naturnotwendigkeit aufeinander folgenden Handlungen des Menschen von der Spontaneität des Subjektes als Dinges an sich abhängt; wie aber die Beziehung unseres Sinnenwesens auf das intelligible Substant in uns zu denken ist,

Digitized by Google

darüber giebt Kant keine Erklärung, das ist, wie er selbst sagt, unserer Vernunft überhaupt nicht begreiflich.

Man sieht, in diesem Dualismus lebt Plato in neuer Gestalt wieder auf und auch das diesseits und jenseits des Christentums.

„Es ist aber nur eine Welt, in der ein Wille lebt und von Ewigkeit her sich selbst individualisiert, verkörpert und verwirklicht, und es ist der Mensch, der als dieser Wille, sich aus seiner körperlichen Vereinzelung wieder erhebt und in einer wahren Natur seine Freiheit bethätigt, schaffend „am sausenden Webstuhl der Zeit", wirkend „der Gottheit lebeneiges Kleid"."

In diesem Geiste hat der Verfasser seine Kritik an Kant geübt, er hofft aber auch, damit zu einem tieferen Einblick in die geniale Denkarbeit beigetragen zu haben, mit der der grosse Philosoph eine ganz neue Epoche der menschlichen Erkenntnis eröffnet hat; jedenfalls ist er sich vollbewusst, dass sein eigenes Denken Kant zur notwendigen Vorbedingung hat, und dass zutreffend von einen verständnisvollen Referenten gesagt ist: „Ohne Kant — kein Schellwien." [1])

B. Mitteilungen.

Einiges über die Grösse und Frontrichtung der Schulgebäude.

Von Dr. med. E. Pause.

„In einem dunkeln Sackgässchen, in einem einstöckigen Gebäude, welches einst als Spritzenhaus diente, hatte die Kommune die Schule für ihre Armen eingerichtet, nachdem sie sich so lange als möglich geweigert hatte, überhaupt ein Lokal zu so überflüssigem Zwecke herzugeben. Es war ein feuchtes Loch; fast zu jeder Jahreszeit lief das Wasser von den Wänden; Schwämme und Pilze wuchsen in den Ecken und unter dem Pult des Lehrers. Klebrignass waren die Tische und Bänke, die während der Ferien stets von einem leichten Schimmelanflug überzogen wurden. Von den Fenstern wollen wir lieber nicht reden; es war kein Wunder, wenn sich auch in ihrer Nähe die interessantesten Schwammformationen bildeten. Ein Wunder war es auch nicht, wenn sich in den Extremitäten des Lehrers die allerschönsten Gichtknoten und in seiner Lunge die prachtvollsten Tuberkeln bildeten. Es war kein Wunder, wenn zeitweise die

[1]) Zeitschrift für Philos. u. philos. Kritik. Bd. 113. Heft 1, S. 144.

halbe Schule am Fieber krank lag. Hätte die Kommune auf jedes Kindergrab, welches durch ihre Schuld auf dem Kirchhof geschaufelt wurde, ein Marmordenkmal setzen müssen, sie würde sehr bald für ein anderes Schullokal gesorgt haben."

So wie es hier — und jedenfalls für die damalige Zeit (1820, 1830) realistisch wahr — in einer der gediegensten Erzählungen unserer Litteratur geschildert ist, verhält sich's ja glücklicherweise im allgemeinen nicht mehr. Selbst in abgelegenen, einsamen, ärmlichen Dörfern sehen wir jetzt stattliche, geräumige, mit einem gewissen Aufwand von Mitteln hergerichtete Schulgebäude sich erheben. Man sieht, die Gemeinden haben es sich etwas kosten lassen, um der heranwachsenden Jugend den Aufenthalt in ihrer geistigen Arbeitsstätte angenehm, gesundheitsgemäss zu gestalten. Doch ist die Frage noch offen: Ist denn überall etwas Zweckentsprechendes entstanden, Gebäude, die den Forderungen der Gesundheitslehre entsprechen? Das darf billig bezweifelt werden, und der Augenschein lehrt's: noch immer werden Schulen errichtet, die, was Lage, Frontrichtung, Grösse betrifft, sich verfehlt erweisen. Da die Fehler, die an Gebäuden begangen werden, von ganzen Geschlechtern auf Jahrhunderte hinaus — gebüsst werden müssen, so ist die Frage wirklich äusserst wichtig, wie beschaffen denn eigentlich ein Schulgebäude sein muss. Es muss sich dafür eine allgemeine Norm aufstellen lassen, nach Thatsachen, Erfahrungen, die allgemein anerkannt sind, an denen nicht zu rütteln ist. Es wäre dann nur zu wünschen, dass auch allgemein darnach verfahren, gebaut würde. Die grossen Thatsachen, Erfahrungen unbeachtet zu lassen, dürfte dann gar nicht mehr vorkommen. Der Staat müsste die Anerkennung, Befolgung dieser Punkte fordern.

Sprechen wir uns zunächst über die Frage aus: Was ist zweckmässiger in einer Stadt, wenn ein Schulneubau sich nötig macht, ein grosses Schulgebäude, eine Schulkaserne, ein Riesenkasten, oder mehrere kleine Gebäude?

Auf dem Gebiete der Krankenpflege weiss man schon längst, dass die grossen mehrstöckigen Krankenhäuser alten Stils die Brut- und Giftstätten für die gefürchtetsten Krankheiten wie Typhus, Rose, Wund- und Kindbettfieber gewesen sind. Nirgends baut man mehr solche Gebäude; man errichtet Pavillons, Baracken für je eine kleine Zahl von Insassen Gebäude, die, allseitig von Luft und Licht umflossen, das Gesundeste für die Kranken vorstellen, leicht zu lüften, zu reinigen, zu desinfizieren, zu evacuieren sind. Was sich aber für die Kranken so vorzüglich, so einzig bewährt hat — das muss auch für die Gesunden zu adoptieren sein. Ein grosses Schulgebäude ist gar nicht gründlich zu lüften, zu desinfizieren. Es giebt darin so viel Binnenräume, Binnenluft, dass daran alle Bemühungen scheitern müssen. Und ist nun ein Raum verseucht durch ein Diphtherie-, Scharlachgift etc., wie kann man andern Kindern zumuten, dass sie den Raum, das Gebäude, in dem das Gift noch irgendwo auf Gängen, Treppen sein kann, betreten? Bei einem Zwange, den die Schule vorstellt, muss unbedingt auf der andern Seite für den Gezwungenen (Pflichtigen)

Digitized by Google

die weitestgehende Garantie in gesundheitlicher Beziehung geboten werden. Dieser Satz wird leider viel zu wenig anerkannt. Reinlichkeit, gesundheitsgemässer Aufenthalt kann nur in kleineren Gebäuden geboten werden. Ist in einem solchen Gebäude eine bösartige Krankheit aufgetreten, so desinfiziert man das Ganze und schliesst bis zur Beendigung der Desinfektion. Auch beim Militär ist man verständigerweise davon abgekommen, solche Riesenkasernen zu bauen, wie man sie früher errichtet hat. Man baut jetzt viele einzelne kleine Kasernen für je 1 Kompagnie. Sie bestehen aus Erdgeschoss und noch 2 Stockwerken, im 2. Stockwerk liegen die Schlafsäle.

Noch andere Vorteile hat die Errichtung mehrerer kleiner Schulen, die ich nur kurz andeuten will. Schwebt einer Gemeindeverwaltung die Errichtung eines Riesengebäudes vor, so hat das zur Folge, dass jahrelang vorher eine Menge Klassen zu dicht besetzt sind. So wenigstens war es in meiner Stadt. Die Stadtverwaltungen greifen erst dann in ihren Säckel, entschliesen sich erst dann zum Bau, wenn ein dringendes Bedürfnis vorliegt. Für ein grosses Gebäude lassen sie also sozusagen eine grosse Stauung eintreten, ein grosse Schülerzahl erst zusammenkommen, vorhandensein, — denn im voraus bauen sie ja nicht. Jahre lang sitzt also eine grosse Schülermenge allzu dicht, nicht gesundheitsgemäss, zu nah an den Öfen im Winter, gedrängt beisammen. Sie steht auf den Gängen vorm Unterrichtsbeginn, muss warten, bis sich Klassen entleeren, betritt unventilierte Räume etc. Alles das fällt weg, wenn man, wie das Bedürfnis sich einstellt, successiv kleinere Gebäude errichtet. Bei diesen kann auch oft eine angenehme Lage (Ruhe, Stille) ausgemittelt werden. Sollte es aber wirklich zu beschwerlich für einen Schulleiter sein, wenn er wie ein Arzt ein paar Gänge von Haus zu Haus macht und nach dem Rechten sieht? Oder ist es nötig, dass er alles unter einem Dache hat? Geht der klinische Professor an einem Vormittag nicht in 15.20 räumlich getrennte Baracken?

Die grossen Schulkasernen erfordern für die enorme Schülerzahl, die in den Freiviertelstunden sich aus den Klassen entleert, grosse Plätze, Höfe. Sind sie gepflastert oder werden sie vor dem Betreten regelmässig besprengt, so ist es gut. Sind es Sandplätze, die nicht gesprengt werden, so ist bei trockenem Wetter die Staubplage ungeheuer. Die Sandkörner werden durch die millionenfachen [1]) Tritte der Schüler gegenseitig zerschroten, zermalmt, abgerieben, und der Staub gerät in der feinsten und schädlichsten Form in die Lunge. Wie schädlich aber die Einatmung von Staub, zumal Steinstaub ist, lehrt die medizinische Wissenschaft zur Genüge.

Als man vor einigen Jahren in unserer Stadt ein neues Schulhaus errichtete an einem recht glücklich gewählten ruhigen Platz und mit der

---

[1]) Die Schule zähle 1000 Schüler. Ein Schüler komme des Tags nur 1 Mal 1 Viertelstunde auf den Platz; er mache in der Minute nur 60 Schritte: (thatsächlich wird er oft viel mehr machen, laufen, stampfen, springen!) so ergiebt das schon 900,000 Schritte.

Digitized by Google

Front nach Süden (oder SSO.), sprachen sich viele missfällig über den Bau aus. Sie hätten es lieber gesehen, wenn man die Front nach Osten gerichtet hätte. „Dann wäre der Bau mit seiner Breite nach der Bahn und der Stadt hin zu stehen gekommen. Das hätte eine bessere Ansicht gegeben.“ Aber der Stadtrat hielt es — bewusst oder unbewusst — mit dem Worte Bacos von Verulam: Häuser sind nicht dazu da, angesehen zu werden, sondern um darin zu wohnen. Stellen wir einmal die Gründe, die unbedingt dafür sprechen, ein Schulgebäude mit seiner Front und der Flucht der Klassenzimmer in den einzelnen Stockwerken nach der Sonnenseite zu richten, zusammen, nachdem wir vorher kurz die Gründe rekapitulieren, die gegen die Orientierung nach der Schattenlage (Nord, Nordwest, Nordost) sprechen.

1. Ungeheizte, nach Norden gelegene Zimmer sind zu jeder Jahreszeit kühler, als die Aussenluft. Besizt die letztere nun, wie dies besonders im Frühjahr und Herbst bei hoher Bodenfeuchtigkeit die Regel bildet, eine der Sättigung nahen Wassergehalt, dann müssen sich Niederschläge bilden, sobald die Aussenluft in das kühle Zimmer dringt. Die Wände werden für Luft undurchlässig und drücken bei langsamer Verdunstung des aufgenommenen Wassers die Temperatur der Zimmerluft noch weiter herab. Man bedenke noch, dass die Wände der Wetterseite (W., NW.) zur Regenzeit von aussen benässt und damit mehr oder weniger unporös gemacht werden, die Lufterneuerung durch die Wände hindurch kann also weniger gut stattfinden. Zudem dürfen wir nicht ausser acht lassen, dass in einem mit Menschen angefüllten Raum beständig viel Feuchtigkeit mit jeder Ausatmung an die Zimmerluft abgegeben wird. Dieser Atmungsdunst und die von der Haut abdünstende Feuchtigkeit schlagen sich an der von aussen abgekühlten Nordwand ab und tragen ihrerseits noch vom Innern des Zimmers dazu bei, die Wand unporös, für Lufterneuerung untauglich zu machen.

2. Die Nordseite ist oft ungenügend belichtet. Man denke nur an trübe November- und Märznebeltage! Das diffuse Tageslicht hat, auch wenn die Sonne nicht scheint, auf der Nordseite nicht dieselbe Leuchtkraft wie am südlichen Abschnitt des Himmels, so dass eine grössere Fensterfläche erforderlich ist, um — unter sonst gleichen Bedingungen — einem Arbeitsplatz am nördlichen Fenster dieselbe Helligkeit zu geben, wie er sie an einem südlichen Fenster haben würde. Doch gelingt dieser Lichtausgleich durch Vergrösserung der Fenster nur unter der in grösseren Städten überaus selten zutreffenden Bedingung, dass die Nordseite des Schulgebäudes frei ist von lichtraubenden Objekten, seien es nun Gebäude oder hohe Bäume. Wenn die Nordfront an der Strasse liegt, trifft diese Voraussetzung für die unteren Stockwerke niemals und für die oberen nur in beschränktem Masse zu.

3. Der längere Aufenthalt in sonnenlosen, nach Norden zu gelegenen Räumen ist ungesund. Wir sind, wie die Pflanzen, zu unserem Wohlbefinden auf die „liebe Sonne“ angewiesen. Kinder und Erwachsene, denen lange das direkte Sonnenlicht entzogen bleibt, bekommen ein bleiches, krankhaftes Aussehen, das man mit Stubenfarbe zu bezeichnen pflegt. Die

Digitized by Google

Bewohner der arktischen Zone treten aus der langen Polarnacht mit graugelber Hautfarbe. Demme fand bei Kindern, die in dunklen Räumen lebten, eine um $^1/_2$ Grad niedrigere Durchschnittstemperatur. Moleschott fand, dass mit der Intensität der Belichtung die Kohlensäureausscheidung wächst, und von Platen wies unter gleichen Bedingungen vermehrte Sauerstoffaufnahme nach. Uffelmann zählte dreimal so viel skrofulöse Kost-Kinder der Stadt Rostock in sonnenarmen Wohnungen als in hellen Räumen.

Sonnenlose Räume, mögen es nun Wohn- oder Schulstuben sein, sind also ungesund. „Wo die Sonne nicht hinkommt, kommt der Arzt hin“, lautet ein sehr wahres Wort, das als Autogramm zu schreiben, selbst unser König (— von Sachsen —) für bedeutend genug erachtet hat. Die Sonne hat eine wachstumfördernde, belebende, erheiternde Kraft. Sie hat aber noch eine wunderbare Eigenschaft. Sie ist unser verbreitetstes, billigstes und wirksamstes Desinfektionsmittel. Während die chlorophyllhaltigen Pflanzen in noch höherem Grade als die Tierwelt für ihre Existenz auf die Sonne angewiesen sind, zeigt sich unter den parasitisch lebenden Pflanzen niederer Ordnung, insbesondere unter den Bakterien eine solche Abneigung gegen das Sonnenlicht, dass für viele von ihnen ein gewisser Grad von Dunkelheit erste Lebensbedingung ist. Von diesen pflanzlichen Kleinlebewesen gehört die Mehrzahl aber infolge ihrer Parasitennatur zu den schlimmsten Feinden ihrer menschlichen und tierischen Wirte. Wir kennen sie als Entzündungs- und Krankheitserreger und suchen sie mit den leider unzulänglichen Waffen der chemisch und thermisch wirkenden Desinfektion zu bekämpfen. Die Allgegenwart dieser schlimmen und nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch unsichtbaren Feinde spottet der Karbolsäure, des Sublimats und strömenden Wasserdampfs. Millionen Keime werden dadurch vernichtet, aber Milliarden entgehen unserer Desinfektion, und nur ein Mittel, das wie diese Krankheitskeime selbst allgegenwärtig ist, wäre zu helfen geeignet.

Hier wird nun aufs neue das Sonnenlicht zum Wohlthäter, indem es in einer wunderbaren (fast teleologisch anmutenden) Weise zwar die blattgrünen Pflanzen, die unserem Wohle dienen, fördert, aber viele der pflanzlichen Infektionskeime in ihrer Entwicklung hemmt und bei längerer Einwirkung vernichtet.

Da in die Schulzimmer beständig Infektionskeime, Krankheitserreger aus den verschiedenen elterlichen Wohnungen verschleppt, auch am Schuhwerk von der Gasse, der Strasse mit hineingetragen werden[1], so geht mit zwingender Schärfe daraus die Forderung hervor, Schulfenster so sehr nach der Sonne zu kehren, als es der Bauplatz und die sonstigen Verhältnisse nur irgend erlauben. Es kann nicht durch die Rücksicht auf Blendung und Sommerhitze gerechtfertigt werden, die Front nach Norden zu kehren. Dorthin gehören die Gänge, das Treppenhaus und die Nebenräume, ein Zeichensaal, eine Aula, einige Reserveklassenzimmer für Zeiten starker Hitze etc. — Die natürliche Ventilation der Schulzimmer findet unter dem Einflusse der Sonnenwärme in der Südlage ungleich energischer statt, weil

[1]) Man denke nur an die häufigen tuberkulösen Sputa.

die Temperaturdifferenz grösser ist, und weil die Luftdurchlässigkeit der Mauern im geraden Verhältnis zu ihrer Trockenheit steht.

Zu Zeiten von starken Frühnebeln in der kühlen Jahreszeit, wo die Sonne sozusagen einen Kampf kämpft mit den dicht lagernden Nebelmassen, kann sie selbstredend nur da zerstreuen, wo sie bald und stark hingelangen kann. Gebäude, deren Fenster nach Süden gekehrt sind, sind in dieser Beziehung gut daran. Hier bricht die Sonne sich machtvoll Bahn, der Nebel zerteilt sich, es bilden sich im allgemeinen Nebelmeer an diesen beschienenen, erwärmten Flächen sozusagen sonnige, helle Inseln. Die Südfronten haben Licht, während die nach Norden zu gelegenen Façaden noch lange von trägen Nebelmassen umlagert sind. Auch ein nicht zu übersehender Punkt bei den immer häufiger und stärker werdenden Winternebeln unserer grossen Städte — und alles Vorzüge der Sonnenseite.

Der vorstehende Aufsatz enthält zum Teil Gedanken und Thatsachen, die einer Abhandlung „über Schulfenster und Vorhänge" von Dr. Paul Schubert in Nürnberg — Münchener Medizinische Wochenschrift, Stück 14, vom 5. April 1898 — entnommen sind. Es sei auf sie verwiesen.

C. Beurteilungen.

I.

Psychologie und Pädagogik. (Fortsetzung. Vgl. Heft 3, S. 149 ff.).

6. Die allgemeine Pädagogik von Th. Waitz gehört zu dem klassischen Bestande der pädagogischen Litteratur. Es ist deshalb mit Freude zu begrüssen, dass die Verlagsbuchhandlung bei gleicher Vorzüglichkeit der Ausstattung den Preis von 10 Mark auf 5 Mark ermässigt hat. Es gebührt ihr dafür der aufrichtigste Dank. Der 4. Aufl. ist die Lebensbeschreibung des Verfassers von Prof. Dr. Gerland (aus der „Deutschen Biographie"), die Anzeige der 1. Aufl. der „Allgem. Pädagogik (1852)" von E. G. Scheibert und ein Bild des Verf. beigegeben. Auf S. IX—LXXI handelt der Herausgeber von Waitz' praktischer Philosophie, „welche die ethischen Voraussetzungen von Waitz' pädagogischen Lehren ins rechte Licht zu stellen geeignet ist." Von besonderem Interesse ist die Ausführung über die Abweichungen seiner praktischen Philosophie von der Herbarts, sowie über sein Verhältnis zu Schleiermachers Ethik und den Systemen, die die Sittlichkeit als einen historischen Prozess auffassen. — Der „Allgemeinen Pädagogik" sind mehrere kleinere pädagogische Schriften aus den Jahren 1848—58 beigegeben, so z. B. „Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?" (1848); „Reform des Unterrichts" (1851); „Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Eine psychologische Untersuchung" (1852).

7. Huther behandelt im 1. Teile seiner „Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre" (Psychol. Analyse der sittlichen Charakterbildung) die Stufe der naiven und die Stufe der reflektierten Sittlichkeit. Die sittliche Handlung ist nach des Verfassers Darstellung abhängig vom Willen, von sittlichen Motiven und von der sittlichen Einsicht. Auf der Stufe der naiven Sittlichkeit sind nur die ersten beiden Faktoren wirksam; die sittliche Einsicht erhebt die naive zur höheren Stufe der reflektierten Sittlichkeit. Mit Wundt nimmt der Verf. den Willen als spontane, und zwar nicht weiter ableitbare Bewusstseinsfunktion an; das Gefühl ist ihm die seelische Reaktion auf den spontanen Bewusstseinsvorgang des Willens, gleichsam das Thermometer der Willensfunktion (nach Wundt: Reflex der Willensthätigkeit). Das Gefühl giebt den Antrieb zur Willenshandlung. Hierbei kommen nach Huther vorzugsweise das Selbst-

Digitized by Google

gefühl, das Mitgefühl, das Gemeinschafts- und das Autoritätsgefühl in Betracht. Sie bilden die sittlichen Motive; daher die Reihe: Wille, sittliche Motive und sittliche Einsicht. Hier wird der Ausdruck „Motiv" in anderem als dem herkömmlichen und gebräuchlichen Sinne genommen. Ob eine Umprägung alter Begriffsworte, der man in neuerer Zeit nicht selten begegnet, im einzelnen Fall notwendig ist, kann hier nicht erörtert werden, wenn aber eine solche Umprägung ohne zwingende Gründe und ohne ausdrücklichen Hinweis auf solche, also stillschweigend geschieht, so ist das nicht zu billigen; das gegenseitige Verständnis wird dadurch nur erschwert. Mit den drei Begriffen: Wille, sittliches Motiv, sittliche Einsicht — operiert der Verfasser bei der psychologischen Analyse der Charakterbildung. — Trotz des abweichenden psychologischen und ethischen Standpunktes gelangt der Verfasser in seinen Untersuchungen über Charakterbildung im wesentlichen zu Resultaten, die sich mit der Herbartischen Lehre vom Charakter und von der Charakterbildung decken, ob in strenger Konsequenz seines psychologischen und ethischen Standpunktes, mag hier unerörtert bleiben. Daher im 2. Teile (Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre) die häufige zustimmende Beziehung auf Herbart. Dieser Teil handelt von den zwei Funktionen der Erziehung, der Regierung und der Zucht.

Diese Andeutungen mögen genügen, um die Aufmerksamkeit auf die lesenswerte Arbeit zu lenken. Beachtenswert ist auch, was über die Grundzüge der psychologischen Charakterologie im Anhange gesagt wird; hier ist von den formalen und materialen Charakterunterschieden die Rede. Es ist schade, dass der Verfasser nicht eingehendere Rücksicht auf Baumanns Arbeit über „Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage" hat nehmen können. Er sagt darüber im Vorworte: „Da dieselbe jedoch von anderen Grundanschauungen ausgeht und demzufolge auch zu anderen Ergebnissen in Bezug auf das anzuwendende Erziehungsverfahren gelangt, so dürften die nachstehenden Darlegungen immerhin eine wesentliche Ergänzung jener Schrift bilden." Bei Baumann heisst es S. 50: „Für den Inhalt des Charakters, d. h. dafür, was der Grundzug in dem festen Zusammenwirken von Vorstellen, Fühlen, innerer und äusserer Bethätigung in uns wird, ist entscheidend, welche von den Hauptrichtungen menschlichen Lebens im einzelnen vorherrscht, was unzweifelhaft, gerade wie das Temperament, seine physiologisch-psychologische Grundlage hat."

Sicherlich sind Huther Zillers Grundlegung und dessen Vorlesungen zur allgemeinen Pädagogik bekannt. Er hätte daraus treffliche Citate zur Bestätigung vieler seiner Hauptsätze gewinnen können.

Zum Schlusse nur noch einige kurze Bemerkungen! Nicht zutreffend ist es, wenn es auf S. 79 heisst: „Unsere heutige Erziehungsweise bekämpft das Unsittliche meist nur in negativer Weise." — In Anmerkung 88 (S. 154/55) wird die Entwicklung der Selbstthätigkeit in der geistigen Arbeit als Prinzip nur des wissenschaftlichen Unterrichts der höheren Schulen in Anspruch genommen. Ein Blick in die Theorie und in die (gute) Praxis der Volksschule muss diese Ansicht korrigieren. — Wie oben den Ausdruck „Motiv", so nimmt der Verfasser auch (und zwar Wundt folgend) den Begriff „Apperzeption" in einem andern, als dem gebräuchlichen Sinne. — Auf Grund der Bedeutung, die Huther den sittlichen Motiven (in seinem Sinne) beilegen zu müssen glaubt, erhebt er die Forderung einer auf Psychologie aufgebauten Ethik. Die ethischen Begriffe bilden sich — so heisst es bei Huther — im Laufe der allgemeinen Kulturentwicklung, und der Ethik fällt nur die Aufgabe zu, „dieselben schärfer zu erfassen und zu klar formuliertem Ausdruck zu bringen (S. 50)." Sie thue dies, indem sie auf die sittlichen Motive zurückgehe und aus diesen die Prinzipien des Handelns zu gewinnen suche, denen

Digitized by Google

eine überzeugende Kraft nur insofern innewohne, als sie sich auf jene Motive zu stützen vermöchten. Der Verfasser nennt das den Standpunkt der realistischen Ethik.

8. Fröhlichs „Deutsche Erziehungsschule“ ist eine bereits bekannte Arbeit. Die 2. Aufl. ist um einige Kapitel vermehrt, in denen u. a. „Die fünf praktischen Ideen“ und „Die Regierung der Kinder“ behandelt, sowie „Der Erziehungsplan“ für eine Erziehungsschule und eine „Schulordnung“ geboten werden. Die Schrift will „als eine Einführung in die Hallen der wissenschaftlichen Pädagogik dienen.“ Als solche kann sie neben Ufers weitverbreiteter Vorschule recht wohl empfohlen werden; denn auch Fröhlich will in die Herbartische Pädagogik einführen. „In Bezug auf die psychologische Grundlage“ — heisst es in der Vorrede — „huldigt die Schrift der neueren Psychologie, wie sie von Herbart zuerst gelehrt und von einer Reihe späterer Forscher: Drobisch, Volkmann, Lotze, Ostermann, Wundt u. a. fortgebildet worden ist.“ Es ist doch bedenklich, diese Namen in einer Reihe zu nennen; im übrigen merkt man denn auch in den das Psychologische berührenden Abschnitten von Ostermanns oder Wundts Einfluss nichts. — Dem Inhalte des 1. Abschnitts wäre es angemessener, in der Überschrift von dem Ziele, als von den Zielen der Erziehung zu sprechen. Wie gesagt, das Buch kann jedem empfohlen werden, der sich in die Herbartische Pädagogik einführen lassen will, obwohl ja selbstverständlich eine Einführungsschrift das Studium der Quellenwerke nicht überflüssig macht, vielmehr dazu anregen soll. Im 5. Abschnitte wird eine kleine Auslese aus der Litteratur gegeben (in der Bezeichnung der Abschnitte ist übrigens eine Verwirrung eingetreten, indem das Inhalsverzeichnis die Abschnitte falsch nummeriert). Es berührt eigentümlich, bei dem ausgesprochenen Zwecke des Buches hier dem Namen Dittes zu begegnen, während Dörpfelds Name nicht zu finden ist. — Was über das Verhältnis des Interesses zum Begehren und Wollen gesagt wird, erscheint mir nicht ganz klar und einwandfrei (S. 44/55). — Es ist anfechtbar, wenn der Verfasser in dem Abschnitte über die Aufmerksamkeit (S. 65) gezwungen, erzwungen und willkürlich identifiziert und sagt, die wissenschaftliche Pädagogik halte die erzwungene (= willkürliche) Aufmerksamkeit für weniger wertvoll, lege aber den höchsten Wert auf die freie, unwillkürliche Aufmerksamkeit, „weil diese höheren Interessen entspreche und die geistige Kraft bereichere und stärke.“

In der Allgem. Deutschen Lehrerzeitung 1899, Nr. 18 hat der Verfasser den oben erwähnten, in der 2. Auflage seiner „Deutschen Erziehungsschule“ veröffentlichten „Erziehungsplan“ zum Abdruck bringen lassen. In dem diesem Gegenstande gewidmeten Artikel bezieht er sich auch auf Zillers Konzentrations- und Kulturstufenidee. Man braucht weder ein „Konzentrations-“, noch ein „Kulturstufenschwärmer“ zu sein und kann sich doch höchlichst darüber verwundern, dass der Verfasser einer Schrift zur Einführung in die Herbartische Pädagogik den in jenen Begriffen liegenden Idealen so wenig Sympathie und Verständnis entgegen bringt; dass es ihm möglich ist, in einer Weise über jene Ideen und deren Träger zu urteilen, wie es in dem erwähnten Artikel geschieht; über Ideen, in denen doch wertvolle pädagogische Wahrheiten eingeschlossen liegen. Vielleicht entschliesst sich der Verfasser, in einer neuen Auflage des Buches die für den erziehenden Unterricht so wichtige Lehrplanfrage zu berücksichtigen und darauf hinzuweisen, welche Anforderungen an einen dem erziehenden Unterrichte dienenden Lehrplan zu stellen sind. Doch halt! Schauen wir in die „Deutsche Erziehungsschule“. Da lesen wir ja unter der Überschrift „Lehrstoff und Lehrform des erziehenden Unterrichts“ (S. 52 f.) die herrlichsten Gedanken über Konzentration. Es sind dieselben Gedanken, die uns aus Zillers Schriften so hell entgegenleuchten. Freilich

Digitized by Google

warnt der Verfasser vor einer pedantischen, einer falschen Konzentration. Diese Warnung scheint, wie aus dem erwähnten Artikel der Allgem. Deutschen Lehrerzeitung zu ersehen ist, gegen Ziller gerichtet zu sein. Es ist bekanntlich von einem richtigen Gedanken zur richtigen That oft ein langer und beschwerlicher Weg. Ziller hat in Bezug auf jene Ideen den Weg zur That gesucht; über Versuche ist er nicht weit hinausgekommen. Muss deshalb seine Theorie falsch sein? Darf man schon deshalb jene Ideen utopistisch nennen? Und Zillers Versuche (Fröhlich sagt sogar: Theorie) sollen gegen alle psychologischen und sittlichen Gesetze verstossen? Das wird von einem Manne gesagt, dessen Schriften eine der kräftigst fliessenden Quellen sind, aus denen die „Deutsche Erziehungsschule" gespeist wird. Doch nun zurück zu dem Buche selbst. In der Vorrede sagt der Verfasser: „Die ungemeine Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik ist weniger ein Verdienst der deutschen Seminare, als vor allem das des strebsamen und bildungseifrigen deutschen Lehrerstandes." In diesem Satze liegt eine gewiss sehr beherzigenswerte Mahnung. Fröhlichs Buch scheint nicht ungeeignet zu sein, dem Seminarunterrichte zu Grunde gelegt zu werden. Zwar ist es nicht für diesen Zweck bearbeitet, doch würde es sich leicht dafür einrichten lassen, ohne dass allzuviel ausgeschieden, oder eingefügt zu werden brauchte.

9. Dörpfelds Schulgemeindetheorie erwächst bekanntlich aus dem Familienprinzip. „Die freie Schulgemeinde" bildet den 1. Teil des 8. Bandes (Schulverfassung) seiner gesammelten Schriften. Das Buch handelt zunächst vom Familienprinzip im allgemeinen, sodann vom F. in seiner Anwendung auf die äussere Verfassung des Schulwesens. Die 1. Aufl. ist 1868 erschienen; die 2. Aufl. bietet im wesentlichen dasselbe. Dörpfeld bemerkt im Vorwort zur 1. Aufl., dass die eigentümliche Gestalt und Richtung seiner Auffassung von dem Verhältnisse zwischen Familie, Schule, Kirche und Staat in dem eigenartigen Volkstum seiner Heimat wurzele. In einem Anhange bietet er Auszüge aus Aufsätzen von Schleiermacher, Herbart, Mager, — Zahn, Landfermann, Hollenberg und Langbein (in der Vorrede und im Texte bezieht er sich auf Stoy und Ziller), um zu beweisen, dass die für die Ausgestaltung des Schulwesens von ihm empfohlene Bahn nicht ein Phantasieprodukt ist, sondern schon vor ihm in wesentlichen Punkten namhafte Vertreter hatte; freilich sei ihre Zahl noch sehr gering denen gegenüber, „welche der Staatsschultheorie huldigen, oder die bestehende staatskirchliche Scholarchie für die einzig rechte Schulverfassung halten, oder die Schulen an die konfessionslosen bürgerlichen Genossenschaften ausliefern wollen."

Was Dörpfeld über das Verhältnis der Familie zur Schule, über Konfessions- und Simultanschule, über die Verbindung und Vermengung der Pädagogik mit der Politik, über Lehrerbildung, über die Vertretung der Pädagogik an den Universitäten, über das Verhältnis der Lehrer an den höheren zu den Lehrern an den Volksschulen, über die Bedeutung einer wissenschaftlichen Pädagogik für das Ansehen des Lehrerstandes sagt, ist noch heute durchaus beherzigenswert.

Einer besonderen Empfehlung des Dörpfeldischen Buches bedarf es nicht, wohl aber der Mahnung, Dörpfelds Schriften fleissig zu lesen.

Sch.

II.

„Die Brillanz der Leitfadensaison ist stark im Erbleichen" schrieb Dörpfeld vor ungefähr 12 Jahren. Die Fabrikation von Leitfaden blüht freilich nach wie vor. Es wird sich schon darum empfehlen, den Fabrikanten etwas mehr auf die Finger zu sehen. — In der 2. Auflage erscheint innerhalb 3 Jahren:

Naturkunde für höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in 3 Teilen bear-

beitet von **Albert Sprockhoff.** Mit vielen Abbildungen. — 1. Teil: Naturgeschichte für das 4. und 5. Schuljahr. — 1898. Hannover, Meyer (Prior). — 184 Seiten, in einem geschmacklosen roten Pappband 1,50 Mark.

Die 1. der beiden Abteilungen des Buches bietet nach den angezogenen Bestimmungen den Stoff für das 4. Schuljahr. Sie enthält für das Sommerhalbjahr zunächst ein halbes Dutzend Frühlingslieder, die jedenfalls Stimmung machen sollen — sie wird nötig sein —, behandelt ferner auf 39 Seiten 24 Phanerogamen, die ausgewählt und angeordnet sind nach der Blütezeit und unter denen sich Natternkopf, Ehrenpreis und Bilsenkraut befinden, und redet dann auf 3 Seiten von den Grundbedingungen des Pflanzenlebens, u. a. auch von Kohlenstoffassimilation und Atmung. Die Beschreibungen selbst erfolgen in der Hauptsache nach der erprobten Disposition: Name und Standort, Wurzel, Stengel und Blätter, Blüte und Frucht. Fast allen ist eine Aufzählung der nächsten Verwandten angehängt und eine Angabe der Familie u. s. w., der diese angehören. 6 Kapiteln sind kurze Absätze beigegeben, die biologische oder technische Dinge betreffen. So ist bei der Heckenrose vom Veredeln die Rede, beim Bienensaug auf einem Dutzend Zeilen von Blumen und Insekten. Den meisten Kapiteln sind Zeichnungen eingedruckt, die weder gut noch schlecht zu nennen sind; besonders zahlreich sind Blütendiagramme.

Für das Winterhalbjahr werden 24 Säugetiere und Vögel in analoger Weise behandelt. Der 25. Abschnitt redet von den Haustieren und den wichtigsten Tieren des Waldes; er ist knapp eine Seite lang und bringt etwa 40 Namen. Typisch ist die Behandlung des Rehes auf S. 61. Hier ist sie. „Das Reh ist eigentlich ein kleiner Hirsch von 1¼ m Länge und ¾ m Höhe, mit kurzem, gabelförmigem Geweih und zierlich gebautem Körper. Sein Fell ist weichhaarig, im Winter dunkelrostrot, im Sommer braungrau. Es lebt in den Waldungen Süd- und Mitteleuropas, sowie in einem grossen Teile Asiens, kann sehr weite bogenförmige Sätze ausführen, ist klug, listig, vorsichtig und scheu, lässt sich zähmen und nützt durch Fleisch, Haut, Haar und Geweih.“

Die 2. Abteilung hat das Wohl des 5. Schuljahres im Auge. Sie enthält für den Sommer eine Erweiterung und Ergänzung des Pensums der vorigen Klasse und beschreibt 29 wildwachsende Pflanzen, geordnet nach natürlichen Gruppen wie folgt: an Wegen und Hecken (Linde, Ackerhornkraut, Gundelrebe, Ochsenzunge), an Schuttplätzen und Mauern, auf Feldern und Triften, auf Wiesen und Grasplätzen, an Teichen und Flüssen, in Gärten und Hainen (Heckenkirsche, Scharbockskraut, Maiglöckchen), in Wäldern und Gebüschen, auf Mooren und Heiden. Für immanente Wiederholung ist gesorgt durch einen Anhang, der auf 3 Seiten die „Gliederung der Pflanze“ bespricht, d. h. eine Morphologie der Wurzeln, Achsen, Blätter, Blüten und Früchte giebt. Die Behandlung selbst ist hier noch trockener als in der 1. Abteilung. Leider müssen wir uns versagen, das 13 Zeilen lange 4. Kap., das Anchusa officinalis zerpflückt, herzusetzen.

Das Winterhalbjahr ist nach jenen Bestimmungen der Erweiterung und Ergänzung des Pensums der vorigen Klasse (Reptilien, Amphibien und Fische) und den Grundvorstellungen vom Körperbau des Menschen gewidmet. Das Buch legt nun das alte zoologische System der Wirbeltiere zu Grunde und behandelt aus jeder Familie bez. Ordnung einen Vertreter, ohne dabei das rein Systematische zu vernachlässigen. Nachdem z. B. über die Flossenfüsser im allgemeinen geredet worden ist, wird vom Walrosse erzählt: „Der Körper ist lang gestreckt, der Hals kurz und stark. Die Gliedmassen gleichen äusserlich grossen Lappen; fünf Zehen und stumpfe Krallen sind noch erkennbar. Der Kopf ist klein und rund, die Schnauze kurz, breit und stumpf. . . . Die Nasenlöcher sind halbmondförmig, die Augen weit zurückliegend und glänzend. Die Ohröffnungen liegen weit hinten am Kopfe. Das Merk-

Digitized by Google

würdigste ist das Gebiss." Sodann werden wir mit der ganzen Anatomie des menschlichen Körpers in einer Nuss — nämlich auf 8 Seiten — überrascht. Sie bietet an der Hand von Zeichnungen an Namen etwa das, was der kleine Bock in seinem anatomischen Teile enthält. Vorgesetzt ist ihr folgender Absatz: „Der Mensch ist ein organisches Wesen mit freiem Willen, Verstand, Vernunft und Sprache. Er besteht aus Leib und Seele. Der Leib ist das Sichtbare oder Körperliche; die Seele ist das Unsichtbare, der Odem Gottes im Menschen. Der Körper hat eine aufrechte Haltung. An ihm unterscheidet man den Kopf, den Rumpf und die Gliedmassen." Angehängt sind jener Anatomie in gerechter Würdigung neuerer Forderungen 3 Dutzend Gesundheitsregeln ohne jedes oratorische Beiwerk. Von Seite 177—184 endlich sind nach dem Satze „Ende gut, alles gut" warme Empfehlungen des vorliegenden Buches und anderer Brockhoffscher Werke aus pädagogischen Blättern und von hervorragenden Schulmännern stammend abgedruckt. Sie werden ihre Wirkung um so weniger verfehlen, als sie doppelt beigeheftet sind.

Wir haben es nach alledem hier mit einem Leitfaden zu thun von der Art, die Dörpfeld ein Greuel war. Zunächst halten wir überhaupt Lehrbücher für das 4. und 5. Schuljahr für ein Unding, und da gemeinhin höhere Töchter nicht aus anderem Holze geschnitzt sind als gleichaltrige Volksschüler, so gilt das auch für höhere Mädchenschulen. Zu den schweren Bedenken, die besonders von Ziller und Dörpfeld gegen Lehrbücher in der Volksschule überhaupt geäussert worden sind und die sich hauptsächlich gegen das Leitfadenwissen und gegen den oft starken Einfluss richten, der von dem dem Lehrbuch mit seinem rein logischen Zusammenhang der Ergebnisse auf die Gestaltung des Lehrganges und Lehrverfahrens ausgeübt wird und dem sich der Lehrer nicht immer entziehen kann, treten auf jener Altersstufe noch andere. Da muss doch wohl das Einprägen, dem der Leitfaden dienen soll, in der Schule erfolgen; da sind beim Lesen — nicht beim Zusammenklauben von Silben — noch zahlreiche Schwierigkeiten zu überwinden; da mangelt jegliche Übersicht und bei dem trockenen Stil mit seiner Überfülle von Begriffen aller Hintergrund für die gelesenen Worte. Dem schlimmsten Verbalismus ist Thür und Thor geöffnet, und der Leitfaden wird zum Leidfaden.

Gegen eine Einführung des Brockhoffschen Lehrbuches liegen sodann noch besondere Gründe vor. Nichts ist hier berücksichtigt, was die Methodik der Naturgeschichte seit etwa 20 Jahren in ihren Tiefen bewegt, und wenn bei dem Überfluss an alten Leitfäden ein auftauchender neuer weder in wissenschaftlicher Beziehung einen Fortschritt bedeutet, noch an der Lösung eines wichtigen pädagogischen Problems sich beteiligt, so ist ihm nach unserer Ansicht überhaupt die Existenzberechtigung zu bestreiten. — Wir heben 2 Punkte heraus.

Es ist anerkannt, dass in der Naturgeschichte an Stelle der verbreiteten morphologisch - systematischen Betrachtungsweise eine biologische zu treten hat, die also in erster Linie das Werden der Organismen berücksichtigt. Sehen wir darauf hin die 1. Lektion an! Am Schneeglöckchen werden folgende Begriffe entwickelt: Faserwurzel, Mittelstock, Zwiebel, Zwiebelscheibe und Zwiebelknospe, seitlich zusammengedrückter Schaft, Scheide, Deckblatt, ganzrandig, parallelstreifig, keilförmig, Blütenhülle, Perigon, Kelch, Blumenkrone, Staubgefäss, Stempel, Fruchtknoten, Griffel, Frucht und Same, Kapsel, Grundriss der Blüte. Das steht auf 2 Seiten. In anderen Abschnitten ist's nicht wesentlich anders. Alle die zahlreichen Teile der Vogelfeder werden aufgezählt, und am Skelett des Pferdes werden sämtliche Knochen genannt. Das alles ist für ein 9jähriges Mägdlein doch zu starke Speise, wohl aber für die ein gefundenes Mahl, die beständig über den geringen Wert des naturkundlichen Unterrichtes reden. Dieser Morphologie gegenüber tritt

Digitized by Google

nun die Biologie ganz in den Hintergrund; sie liefert 3 oder 4 neue Lappen an einem recht alten Kleide. Und doch ist gerade das Aufsuchen und vorsichtige Darlegen gegenseitiger Abhängigkeit und des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Wohnort, Lebensweise und Körperbau auf Grund fleissiger Beobachtung des Lebens der Objekte geistbildende Thätigkeit. Die Frage nach dem Warum und Wozu muss immer erhoben werden. Sie kennzeichnet den denkenden Menschen, und die Fähigkeit nachzudenken bleibt ihm auch nach der Schule, nicht aber selbst die sorgsamste Terminologie. Nicht so, als ob nun die Betrachtung gewisser morphologischer Beziehungen wertlos sei! Sie schärft die Sinne, sie übt die Sprache, sie bereitet das System vor — nicht das wissenschaftliche, sondern das schulmässige, das am Schluss zu gewinnen ist, nicht aber von vorn herein aufgenötigt werden darf. Nur soll die Morphologie nicht zeitlich und räumlich überwiegen, wie es hier der Fall ist. Auf den Vorwurf übrigens, dass eine solche denkende Betrachtung auf der Unterstufe verfrüht und unmöglich sei, antworten wir: Es ist möglich, den Storch, den Frosch nach jenen Gesichtspunkten zu behandeln, und nur so weit es möglich ist, fordern wir es.

Der eben gerügte Fehler unseres Buches führt uns sofort auf einen zweiten, der in der Anordnung des Lehrstoffes steckt. Wenn nämlich gefunden worden ist, dass gewisse Naturobjekte nicht zufällig nebeneinander stehen, sondern eine natürliche Gruppe bilden, so wird dadurch eine wertvolle Konzentration des Stoffes geschaffen, welche dem Unterricht zum Segen zunächst die naturkundlichen Fächer ungezwungen verknüpfen hilft, und diese notwendige Verknüpfung fehlt dem Leitfaden ganz und gar. Nicht Konzentration, sondern konzentrische Kreise leiten hier. Wir sind nachsichtig genug, hier nicht mit dem strengen Konzentrationsbegriff Zillers zu messen, sondern nur jene Beziehungen unter den Stoffen zu verlangen, die jede vernünftige Methodik fordert. Diese Verknüpfungen aber, durch die der Unterricht erst eine organisierte Materie wird, besonders für die Unterstufe glattweg von der Hand zu weisen, dazu gehört Stirn. Nun ist zwar die Botanik des 2. Teiles nach „natürlichen Gruppen“ geordnet, aber sie sind auch darnach. Sie mildern den Atomismus nicht, der durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen will. Alles läuft aufs System hinaus, als ob das vierte Schuljahr den darin niedergelegten Geistesschatz heben könnte. Dieser künstlichen Einheit müssen die Einheiten weichen, die das Leben geschaffen hat. Man könnte gegen diese Vorwürfe den Verfasser schützen wollen mit dem Hinweis, dass er doch in seinem Plane gebunden gewesen sei durch die im Titel angeführten Bestimmungen. Indessen haben uns die im Buche zitierten Stellen dieser Vorschriften nicht zu überzeugen vermocht, dass sie Fesseln sind und sein wollen, die eine dem gegenwärtigen Stand der Methodik entsprechende und vernünftige Behandlung hindern. — Erwähnt sei übrigens noch, dass auf Titelblatt und Einleitung hervorgehoben wird, das Buch sei der Mädchenschule angepasst und insbesondere seien die Belehrungen über den menschlichen Körper mit Rücksicht auf weibliches Empfinden gegeben. Zugestanden auch, dass für ein 4. Schuljahr schon in Stoffauswahl und Behandlung ein Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen sei, so haben wir ausser jenen Bemerkungen der Einleitung und ausser dem roten Einbande nichts, gar nichts gefunden, was einen Zuschnitt auf jenen speziellen Zweck andeutete. Oder bezwecken das die lateinischen Namen, die sorgfältig hinter jeder Pflanze und jedem Tier stehen?

Eine Empfehlung können wir sonach dem Buch nicht mit auf seinen Lebensweg geben. Im Vorwort ist als Vorzug herausgehoben, dass Ausstattung und Stoffverteilung Gewicht und Umfang des Buches möglichst gering machen und dass daraus der Vorteil einer geringen Belastung der Mappe der Schülerinnen erwachse.

So liegt wenigstens ein richtiges pädagogisches Prinzip dem Werke zu Grunde. Einfacher und gründlicher wäre dieser Vorteil erreicht worden, wenn der Verfasser seine „mühevolle Arbeit" sich erspart und das Buch ungeschrieben gelassen hätte.

Scheinen aber diesem Urteil nicht das halbe Schock rühmender Zeugnisse zu widersprechen, die dem Buche beigeheftet sind, und das ganze Schock Schulen, die das Buch eingeführt haben? Die zweite Erscheinung erklären wir damit, dass bei der Einführung nicht die Brauchbarkeit für die Hand der Schüler, sondern die grössere Bequemlichkeit für den Lehrer vermutlich den Ausschlag gegeben hat. Und die erste? Die Schulzeitung für die Provinz Brandenburg schreibt: „Dieses neueste Werk des verdienstvollen Verfassers muss nach der sachkundigen Auswahl, der methodischen Darbietung und erprobten Anordnung des Stoffes als ein seiner Bestimmung vollständig entsprechendes bezeichnet werden. Es bietet nur, was die Teilnahme der Mädchen ausdauernd fesseln kann." Im Württembergischen Schulwochenblatt steht: „Der reichhaltige Stoff ist kurz und doch erschöpfend, methodisch korrekt, klar und interessant, dabei in edler, schlichter Sprache behandelt." Und die pädagogische Rundschau meint kurz und gut: „Zahlreiche gute Abbildungen erhöhen den Wert des Buches, für dessen Vorzüglichkeit der Name des Verfassers bürgt." Uns sind solche Urteile nur ein Beweis dafür, wie tief der Sumpf ist, in dem das pädagogische Rezensententum zum guten Teil steckt[1]). Ob aber nicht doch manche arglose Seele auf den Leim geht? Für diese Fälle müsste es, wie Lessing irgendwo einmal ausführt, ein Gesetz geben, das den Beurteiler zum Schadenersatz verpflichtet.

A. Rossner.

---

[1]) Vergl. hierzu Päd. Studien 1884, 4. Heft, Seite 16.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten.

Von Dr. Carl Franke.

(Fortsetzung.)

2. Über den litteraturkundlichen Unterricht in den 4 unteren Klassen.

Obwohl die sächsische Seminarordnung für Lektüre und Litteratur in den 4 unteren Klassen sehr weiten Spielraum lässt, stimmen doch die Lehrpläne der einzelnen Seminare namentlich hinsichtlich der zu behandelnden Gedichte sehr überein. Für letztere ist an den meisten das treffliche poetische Lesebuch ‚Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen' von Echtermeyer eingeführt. Eine grössere Abweichung findet hinsichtlich der Prosalektüre statt. Betreffs dieser möchte ich zunächst einiges bereits von mir 1897 auf dem Seminarlehrertag Gesagte[1]) teilweise wiederholen. Sowohl die poetische, als auch die Prosalektüre soll den litteraturgeschichtlichen Unterricht vorbereiten, indem sie schon in den Unterklassen den Schüler mit der Denk- und Schreibweise derjenigen Männer etwas bekannt macht, die als Prosaschriftsteller im Entwickelungsgange des neuhochdeutschen Schrifttums hervorragen. Wenigstens müssen Luther, Lessing, Wieland, Herder, Goethe, Schiller, Jean Paul, Chamisso, Kleist, Seume, Körner, Hauff, vielleicht auch Immermann und Freytag vertreten im Lesebuche sein. Nur so, meine ich, kann es geschehen, dass der Primaner mit dem

[1]) Dritter Bericht des Sächs. Seminarlehrervereins. Zschopau 1897. S. 30 Die Einführung eines Prosalesebuchs für die beiden unteren Seminarklassen.

Digitized by Google

Stil unserer grossen Prosaschriftsteller vertraut werde und ein geschichtliches Verständnis für die Entwickelung des neuhochdeutschen Stiles erlange. Dies ist aber für Seminaristen, die später selbst wieder deutschen Stil zu lehren haben, notwendiger noch als für Gymnasiasten; denn es allein macht sie fähig, der Weiterentwickelung des Stiles in der Gegenwart gegenüber den richtigen Standpunkt einzunehmen: weder ohne weiteres jede Änderung zu verdammen noch sie als Fortschritt zu preisen. Wiewohl dem Schüler die Schriftsteller, deren Stil allgemein als klassisch bekannt ist, besonders als Muster zur Nachahmung hinzustellen sind, so mögen ihm doch andere grosse Namen zeigen, dass der Inhalt über die Form geht und eine rauhe Schale mit schmackhaftem Kern besser ist als die glatte glänzende einer tauben Nuss, — ferner, dass ähnlich wie der Leseton sich auch der Stil nach dem Inhalte zu richten hat, und nur der Schillers gewaltigen Schwung nehmen darf, der so gewaltige Gedankenmassen wie er zu bewegen hat, schlichtem Inhalte dagegen auch schlichter Stil am besten stehe.

Endlich soll auch das Lesebuch den Unterricht in der altdeutschen Litteratur durch Bekanntmachung mit den deutschen Sagenstoffen vorbereiten.

Das Seminar muss naturgemäss Anschluss an die Lektüre der oberen Volksschulklassen suchen und dies um so mehr, da es ja die Lehrer heranzubilden hat, die dort wiederum den deutschen Unterricht erteilen. Bei Auswahl der Gedichte und Lesestücke für Seminarklassen muss daher zwar die geistige Reife der Schüler in erster Linie massgebend sein; allein es müssen auch, wiewohl in der Minderheit, unter den Lesestücken solche sein, die unter dem geistigen Standpunkte der Schüler stehen, die sie aber von einem höheren Standpunkte betrachten lernen müssen, weil sie dieselben zunächst in der Übungs-, dann in der Volksschule zu behandeln haben. Das sind vor allem die Märchen.

Natürlich ist es nicht möglich, alle im Lesebuche stehenden Gedichte und Prosastücke im Unterrichte selbst zu lesen. Auch genügt es oft, nur ein typisches Stück in der Stunde zu behandeln, die andern der gleichen Gattung aber einfach zum Lesen aufzugeben.

Durch Fragen, Vergleiche, Aufsätze, Schülervorträge und dergl. lässt sich dann kontrollieren, ob die Schüler auch die zu Hause gelesenen Lesestücke verstanden haben. Als Ziel muss zum mindesten vorschweben: Echtermeyers Gedichtsammlung sollen alle Seminaristen zu Ende des 3. Seminarjahres vollständig gelesen haben. Eingehend behandelt, auswendig gelernt und deklamiert werden können natürlich in jeder Klasse nur etwa 12 Gedichte, wobei streng darauf gehalten werden muss, dass die Schüler den Namen des Dichters mitlernen, über den das biographisch Wichtigste mitzugeben ist; bei diesen Dichtungen sind auch Rhythmus, Vers- bezw. Strophenbau und Dichtungsart mit zu betrachten. Ein solcher

Gedichts-Kanon ist schon an vielen Seminaren aufgestellt. Die von mir dafür empfohlenen Gedichte sind unten gesperrt gedruckt; doch hat der Lehrer sich vor der Behandlung zu vergewissern, welche davon bereits der Mehrzahl der Schüler von der Volksschule her bekannt sind, und diese dann von einer genaueren Besprechung auszuschliessen, dagegen an ihre Stelle andere in den Kanon aufzunehmen. Gerade durch ein solches Verfahren kann viel Zeit gewonnen und können die Schüler vor das Interesse abschwächenden Wiederholungen bewahrt werden. Je tüchtiger in Litteraturkunde ausgebildet die Seminare ihre Abiturienten hinausschicken, mit umso besserer Litteraturkunde werden die Volksschüler in die 6. Klasse eintreten. Bei weitem die meisten Gedichte können nur gelegentlich in die Besprechung mit hineingezogen werden; doch ergeben sich dabei oft recht interessante Vergleichspunkte, die auch in Aufsätzen und Schülervorträgen verarbeitet werden können. Bei einem derartigen Verfahren wird auch dadurch Zeit gewonnen, dass das, was man gewöhnlich Vorbereitung eines Aufsatzes nennt, ganz wegfällt, weil durch die vergleichende Lektüre unwillkürlich eine Fülle von Aufsatzmaterial erschlossen wird.

In den 2 unteren Klassen hat m. E. die Prosalektüre vorzuherrschen. In der 6. Klasse ist der Schwerpunkt auf Sage und Fabel zu legen. Vorauszuschicken sind jedoch etwa zehn Märchen, die möglichst die verschiedenen Unterarten des Märchens vertreten. Die mit mythischen Bestandteilen sind zu bevorzugen, also etwa Dornröschen und sechs andere Grimmsche Märchen, das Schlaraffenland von Hans Sachs, Kalif Storch von Hauff und Goethes Knabenmärchen aus Dichtung und Wahrheit I.

Daran schliessen sich am besten etwa fünf Anekdoten oder Schwänke von Hebel wie Kannitverstan, aber auch von Zschokke, wie Max Stolprian, von Hauff ‚Der junge Engländer‘, ferner zehn geschichtliche Erzählungen und zwar auch besonders von Hebel, doch auch von Schiller, wie Herzog Alba bei einem Frühstücke auf dem Schlosse zu Rudolstadt, und von Müllenhoff, wie Das brave Mütterchen. Ihnen folgen etwa zehn welt- oder kulturgeschichtliche Schilderungen wie die altdeutschen Frauen von Bülau nach Tacitus, Karl der Grosse nach Einhard, die Krönung Ottos I. von Giesebrecht, Kaiser Friedrich II. von Raumer, die Schlacht der Dithmarschen bei Hemmingstedt von Dahlmann, die Disputation zu Leipzig von Ranke, Hexenfahrt von J. Grimm.

Der Sage können siebzig Seiten Raum gewährt werden. Wegen der Bedeutung, die Voss' Übersetzungen der Ilias und Odyssee in der deutschen Litteraturgeschichte erlangt haben, sind auch Darstellungen aus diesem Sagengebiet, etwa von Schwab, gerechtfertigt. Die Siegfriedssage, etwa in der von Vilmar gegebenen Form, muss vertreten sein, wohl auch die Gudrunsage. Von

Ortssagen empfehlen sich die Rosstrappe von den Brüdern Grimm, Rübezahl von Musäus, Hans Heilings-Felsen von Körner, die Hohenzollern-Sage vom Hirschgulden und Das kalte Herz von Hauff, von Legenden solche von Herder wie ‚Der Rabe und die Taube Noahs'.

Nun dürften zunächst etwa zehn lehrhafte Erzählungen folgen, besonders von Hebel, wie: Du sollst Dich nicht rächen, von Herder, wie Die ewige Bürde und der Hirtenknabe, und von Zschokke, wie Der Widersacher als Rechtsanwalt, ‚Drei Söhne eines Bettlers'.

Hieran schliesst sich passend die Fabel, der ungefähr zwanzig Seiten Raum gegeben werden mag, und zwar mögen zunächst einige Luthersche Fabeln stehen. Von Lessing könnte man wohl fast alle aufnehmen, doch auch einige von Herder, wie ‚Der Weinstock, Die Schnecke, Der Esel und das Füllen', von Campe: Die Glieder des menschlichen Leibes, von Grimm: ‚Der Löwe und der Mensch, Der Affe und der Bär, Die Elster und ihre Kinder'.

Den Fabeln dürften dann einige Parabeln folgen, wie Der Besitzer des Bogens von Lessing, Drei Freunde des Menschen von Herder, Von einer Stadt und einem Riesen von Campe, besonders aber von Krummacher, wie Der Holunderstab, Die beiden Wege, Die Bienen und der Schmetterling, Der Blinde und darauf einige Paramythien, wie Das Geschenk der Feien von Lessing, Die Moosrose von Krummacher.

Von Naturbildern eignen sich vielleicht: Der Sommermorgen von Zschokke, Die Alpenherden von Tschudi, Betrachtungen über ein Vogelnest und Der Maulwurf von Hebel, besonders auch von Masius, wie Die Obstbäume, Die Buche, Die Vogelwelt, Der Rabe, Der Fuchs, von geographischen Bildern vor allem die von Arndt, wie Deutschland, Die Friesen, Die Menschen um den Thüringer Wald, Die Schwaben, auch Der westfälische Hofschulze von Immermann, Die Burg Hohenzollern von Schwab und Die Quelle des Rheins von Simrock.

Auf die Märchen, Fabeln, Parabeln und Paramythien in gebundener Rede kann einfach bei der Lektüre dieser Dichtungen in der gewöhnlicheren Prosaform verwiesen werden, so auf ‚Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt', ‚Vom Bäumlein, das spazieren ging', ‚Die wandelnde Glocke', ‚Seemärchen' von A. Grün; — ‚Blau Veilchen von Förster, ‚Die Sonne und die Tiere' von Willamov, Fuchs und Pferd' und ‚Fuchs und Bär' von Claudius, ‚Die Zaunrebe und der Klee' von Arndt, ‚Die Frösche' von Goethe, ‚Die Erle und die Ceder' von Müller, ‚Preis der Tanne' von Kerner, ‚Adler und Taube' von Goethe, ‚Sehnen' von Heyne; — ‚Schwert und

Digitized by Google

Pflug' von Müller, ,Der Prozess' von Gellert, ,Der güldene Ring' von Scherenberg, ,Salomon und der Sämann', ,Bramanische Erzählung und Parabel' von Rückert; — ,Die Teilung der Erde' von Schiller, ,Das Kind der Sorge' von Herder, ,Die Nektartropfen' von Goethe, ,Die Bildsäule des Bacchus' von Uhland.

Lehrreich ist zuweilen eine Untersuchung, vielleicht als Aufsatz, in welche Gattung das betreffende Gedicht gehört. Einmal des leichteren Verständnisses wegen, dann aber auch um die Begriffe episch und lyrisch, zunächst scharf abzugrenzen, sind hier hauptsächlich solche kleinere Gedichte zu lesen, die entweder rein episch oder rein lyrisch also poetische Erzählungen einschliesslich der in demselben einfachen Erzählungstone gehaltenen Schwänke, Sagen, Mythen und Legenden sind, so: ,Mose im Nil' von Gerok, ,Pharao' von v. Strachwitz, ,Griechischer Heldensinn' von Pfizer, ,Der Tod des Carus' und ,Harmosan' von Platen, ,Die Schule der Stutzer' von Simrock, ,Wie Kaiser Karl in Büchern las' von Gerok, ,Das Lügenfeld' von Stöber, Schwäbische Kunde, Wickher von W. Müller, ,Habsburgs Mauern' von Simrock, ,Graf Eberhards Weissdorn' von Uhland, ,Der reichste Fürst', ,Der Läufer von Glarus' von Stöber, ,Max von Kufstein' und ,Deutscher Brauch' von Grün, ,Der Pilgrim von St. Just', ,Der fremde Reiter' und ,Luther und der Fleischer' von Hagenbach, ,Der Papagei' von Gruppe, ,Schloss Eger' von Fontane, ,Johannes Kant' von Schwab, ,Die Schweden in Rippoldsau von Scheffel, ,Die halbe Flasche' von Simrock, ,Bei Höchstädt' von Geibel, ,Prinz Eugen, der edle Ritter' von Freiligrath, ,Die Werbung' von Lenau, ,Paul Gerhardt' von Schmidt, ,Zieten' von v. Sallet, ,Das Feuer im Walde' von Hölty, ,Wie schön leuchtet der Morgenstern' von Sturm, ,Die Exekution' und ,Prinz Louis Ferdinand' von Scherenberg, Andreas Hofer von Mosen und von Schenkendorf, ,Hans Euler' von Seidl, ,Russische Scene' von Knapp, ,Der Trompeter an der Katzbach', Alexand. Ypsilanti auf Munkacs von Müller, ,Die Trompete von Gravelotte', ,Die Rosse von Gravelotte' und ,Des deutschen Knaben Tischgebet' von Gerok, ,Der Bauer und sein Kind' von Sturm, ,Der weisse Hirsch' und ,Das Schwert' von Uhland, ,Die Einladung' von Knapp, ,Des fremden Kindes heil'ger Christ' von Rückert, ,Maley und Malone' von Kopisch, ,Das Erkennen' von Vogl, ,Der Glockenguss zu Breslau', ,Schönster Tod' von Müller, ,Familienfest', ,Böser Markt', ,Der rechte Barbier', ,Der Szekler Landtag', ,Die Sonne bringt es an den Tag' und ,Corsische Gastfreundschaft' von Chamisso, ,Der reichste Mann von Köln' von Geibel, ,Die Brüder' von Talvj, ,Die alte Waschfrau', ,Die Mähderin' von Uhland; — ,Von den sieben Zechbrüdern' von Uhland, ,Von des Kaisers Bart' von Geibel, ,Der Kaiser und der Abt', ,Der betrogene Teufel' von Rückert, ,Der Teufel in Salamanka' von Körner, ,Est, est' von Müller; — ,Belsazar' von Heine, ,Drusus

Digitized by Google

Tod' von Simrock, ‚Althessische Sage' von Dingelstedt, ‚Siegfrieds Schwert', ‚Das Grab im Busento', ‚Attilas Schwert' von Lingg, Gelimer, ‚Der Mäuseturm' und ‚Willegis' von Kopisch, ‚Kaiser Heinrichs Waffen' von Gruppe, ‚Der Schenk von Limburg', Barbarossa' von Rückert, ‚Heinrich der Löwe' von Mosen, ‚Graf Richard ohne Furcht', ‚Schwerting, der Sachsenherzog' von Ebert, ‚Graf Eberhard im Bart' von Zimmermann, ‚Der Trunk aus dem Stiefel' von Pfarrius, ‚Froben' von Minding, ‚Frau Hitt' von Ebert, ‚Das Riesenspielzeug', ‚Das Irrglöcklein' von Rückert, ‚Die Eichensaat' von Simrock, ‚Harras, der kühne Springer', ‚Das Pferd als Kläger' von Simrock, ‚Knecht Rupprecht' von Storm, ‚Der getreue Eckart' und ‚Hochzeitslied' von Goethe, ‚Des kleinen Volkes Überfahrt', ‚Die Heinzelmännchen' und ‚Tomte i Garden' von Kopisch; — ‚Der Stieglitz' von Kind, ‚Legende vom Hufeisen', ‚Der Gast' von Schefer, ‚Petrus' von Kinkel, ‚Der heilige Lukas' von Schlegel, ‚Wie die Künstler berufen werden' von Reinick, ‚Sankt Martinus' von Falk, ‚Die Ameise' von Herder, ‚Der Mönch von Heisterbach, von W. Müller, ‚Das Amen der Steine' von Kosegarten, ‚Sankt Alban' von Kerner, ‚Die Gründung Kreuznachs' von Pfarrius, ‚Der Waller' von Uhland, ‚Die Beichte' von Simrock, ‚Die Kreuzschau' von Chamisso.

Von lyrischen Dichtungen eignen sich Gebete und Lieder, wie ‚Zimmerspruch' und ‚Schäfers Sonntagslied' von Uhland, ‚Täglich zu singen' von Claudius, ‚Christnacht' von Prutz, ‚Lied' von Heyse, ‚Wenn ich ihn nur habe' von Novalis; ‚Friedensfeier' von Geibel, ‚Lied eines deutschen Knaben' von v. Stolberg, ‚Mein Vaterland' von Hoffmann von Fallersleben, ‚Dem Vaterland' von Reinick, ‚Muttersprache' von v. Schenkendorf, ‚Warum ruf ich?' von Arndt, ‚Des Knaben Berglied', ‚Heimkehr' von W. Müller, ‚Alte Heimat' von Werner, ‚Nachklang' von v. Eichendorff, ‚Der alte Soldat' von Alex. Gr. v. Württemberg, ‚Kriegslied' von Geibel, ‚Das weht so laut' von Rückert, ‚Lützows wilde Jagd', ‚Trost', ‚Bundeslied vor der Schlacht' und ‚Aufruf' von Körner, ‚Zu Pferd! zu Pferd'! von Hebbel, ‚Reiters Morgengesang' von Hauff, ‚Soldaten-Morgenlied' von v. Schenkendorf, ‚Das treue Ross' und ‚Husarenlied' von Hoffmann v. Fallersleben, ‚Der Schütz' von Schiller, ‚Des Schmiedes Lied' von Lenau, ‚Bergmannslied' von Novalis, ‚Turmwächterlied' von Fouqué, ‚Müllers Wanderlied' von W. Müller, ‚Wanderlied' von Rückert, ‚Wanderlust' von Geibel, ‚Schwalbenlied' von Sturm, ‚Das Frühlingsmahl' und ‚Frühlings-Einzug' von W. Müller, ‚Märzlied' von v. Salis, ‚Frühlingslied' von Wackernagel, ‚Frühlingsglaube' von Uhland, ‚Eine Frühlingsnacht' von Storm, ‚Herbstlied' von v. Salis, ‚Der Herbst' von Storm, ‚Ein Lied hinter dem Ofen zu singen' von Claudius, ‚Winters Flucht' von Hoffmann von Fallersleben, ‚Morgenlied' von Hoffmann von Fallersleben und von W. Müller, ‚Seemorgen' von Lenau, ‚Morgengebet' von v. Eichendorff, ‚In der Nacht' von dem-

selben, ‚Wandrers Nachtlied‘ und ‚Ein gleiches‘ von Goethe, ‚Der Liebe Dauer‘ von Freiligrath, ‚Lied der Freundschaft‘ von Dach, ‚Nach altdeutscher Weise‘ von v. Feuchtersleben, ‚Lied eines Armen‘ von Uhland, ‚Rheinweinlied‘ von Herwegh, ‚Weinlied‘ von Novalis.

Der 5. Klasse sind von Prosastücken novellenartige und geschichtliche Erzählungen zuzuweisen, sowie Kulturbilder, so von Gottsched die Gedächtnisrede auf Opitz, von Wieland Die Entzauberung, aus den Abderiten: Der Prozess um des Esels Schatten, Hans Sachs, von Goethe: Die Novelle, Die Belagerung von Mainz, aus Dichtung und Wahrheit die Schilderung Frankfurts und die Krönung Josephs II., ferner das Sankt Rochusfest zu Bingen, Drei Bilder von dem holländischen Landschaftsmaler Ruysdael, Von deutscher Baukunst, von Schiller: aus dem dreissigjährigen Krieg Die Eroberung von Magdeburg, von Chamisso: Peter Schlemihl, von Hauff: Jud Süss und Das Bild des Kaisers, von Arndt: Das preussische Volk im Jahre 1813, aus dem Generalstabswerk: Der Kriegsvorwand 1870, und Die Kapitulation von Sedan.

Hierauf können einige naturwissenschaftliche Abhandlungen folgen wie von Kant: Kurzer Abriss der nötigsten Grundbegriffe der Newton'schen Weltwissenschaft;

ferner solche sprachlicher Art, wie von Jahn: Von der Erlernung und Achtung der Muttersprache, von J. Grimm: Über die Aufnahme fremder Wörter.

Den Schluss mögen Charakterbilder und Aufsätze philosophischen und pädagogischen Inhalts bilden, so von Gellert: Der falsche Schamhafte, Der feine Verleumder, Macht des Beispiels; von Lichtenberg: Charakter einer mir bekannten Person; von Herder: Blätter der Vorzeit, Über die Nachahmungssucht der Deutschen, Der Mensch im Verbande mit der Menschheit, Von der Ausbildung des Schülers in Rede und Sprache und anderes aus den Schulreden; von Schiller: Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet; von Jean Paul: Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen, Über den Stil, Pädagogische Kleinigkeiten, Schönheit des Sterbens, Deutsche Fürstenliebe; von Seume: Vorwort zum Spaziergange, Von der Mässigkeit und Sparsamkeit, Von der Arbeitsamkeit, Vom Gehorsam gegen die Gesetze, Von der Ordnung, Von der Friedfertigkeit, Von der Schmeichelei; von Fichte aus den Reden an die deutsche Nation; von Pestalozzi aus Lienhard und Gertrud: Zieht den Hut ab, Kinder, es folgt ein Sterbebett; von Dinter: Dem Alter sind wir Achtung schuldig.

Von Gedichten gehören in die 5. Klasse grössere, aus mehreren kleineren Erzählungen bestehende oder doch mehrere Thatsachen enthaltende epische Dichtungen, wie die sogenannten Rhapsodien, besonders die Uhlands, so ‚Klein-Roland‘, ‚Roland Schildträger‘, ‚König Karls Meerfahrt‘, ‚Der blinde König‘ ‚Bertran

Digitized by Google

de Born, ‚Graf Eberhard der Rauschebart‘, ‚Taillefer‘; ferner von Heine: ‚Das Schlachtfeld bei Hastings‘ und ‚Schelm von Bergen,‘ von Schwab: ‚Das Mahl zu Heidelberg‘, ‚Blutrache‘, ‚Konradin‘, von Schücking: ‚Die Meersburg‘, von Strachwitz: ‚Das Herz von Douglas‘, von Chamisso: ‚Salas y Gomez‘, von Fontane: ‚Preussische Feldherrn; — ferner lyrisch-epische Dichtungen (nach Echtermeyer Balladen) vor allem die von Goethe: ‚Erlkönig‘, ‚Der Totentanz‘, ‚Der Fischer‘, sowie von Bürger: ‚Der wilde Jäger‘ und ‚Lenore‘, von Schiller: ‚Der Alpenjäger‘, von Mörike: ‚Die traurige Krönung‘ und ‚Schön-Rohtraut‘, von Uhland: ‚Des Sängers Fluch‘, ‚Die drei Lieder‘, ‚Das Schloss am Meer‘, ‚Das Glück von Edenhall‘ und ‚Die Rache‘, von Schmidt-Phiseldeck: ‚Vevros und sein Pferd‘, von Schwab: ‚Des Fischers Haus‘, ‚Der Reiter und der Bodensee‘, von Schnezler: ‚Märchen vom Mummelsee‘ und ‚Mummelsees Rache‘, von Roquette: ‚Der Totensee‘, von Max v. Oër: ‚Die Glocken zu Speier‘, von Scherenberg: ‚Die beiden Reiter‘; — dann andere epische Gedichte mit lyrischer Beimischung, wie: ‚Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe‘ von Kerner, ‚Das Kind am Brunnen‘ von Hebbel, von Schwab: ‚Das Gewitter‘, ‚Der Fund in der Opferbüchse‘, ‚Die Engelskirche am Anatolikon‘, von Kopisch: ‚Psaumis und Puras‘ und ‚Der Trompeter‘, von Lenau: ‚Der Postillion‘ ‚Der Schiffsjunge‘, ‚Die drei Zigeuner‘, von Gerok: ‚Ave Caesar, morituri te salutant‘, ‚Nebo‘, von Goethe: ‚Der König in Thule‘, ‚Alexander‘ von Lingg, von Uhland: ‚Ver sacrum‘, ‚Die Ulme von Hirsau‘, ‚Die Kaiserwahl‘, ‚Tells Tod‘, ‚Münstersage‘, von Schiller: ‚Die vier Weltalter‘, ‚Das Steinthal‘ von Stöber; — ferner beschreibende Gedichte, so von Goethe: ‚Frühlings Auferstehung‘, ‚Seefahrt‘, ‚Meeresstille‘, ‚Glückliche Fahrt‘, von Heine: ‚Gewitter auf dem Meere‘, von Storm: ‚Meeresstrand‘, ‚Abseits‘, ‚Waldweg‘, von A. Grün: ‚Am Strande‘, von Scheurlin: ‚Der Abend am See‘, von Prutz: ‚Bretagne‘, von Heyse: ‚Das Thal des Espingo‘, von Stöber: ‚Der Dorfkirchhof‘, von Uhland: ‚Die verlorene Kirche‘ und ‚Tells Platte‘, von Matthisson: ‚Der Alpenwanderer‘, von Seidl: ‚Der Älpler und der Fischer‘, von Lenau: ‚Reiseblätter‘, ‚Die Heideschenke‘, ‚Primula veris‘, von Schiller: ‚Berglied‘, Pompeji und Herculanum, woran der Bau des Dichtichons gezeigt werden kann, ‚Der Tanz‘, von Freiligrath: ‚Gesicht des Reisenden‘, ‚Löwenritt‘, ‚Der Schwertfeger von Damaskus‘, ‚Die Auswanderer‘, von v. Würtemberg: ‚Sahara‘, von Hölderlin: Die Eichbäume‘, ‚Die Nacht‘, ‚Der Wanderer‘, von Mörike: ‚Die schöne Buche‘, ‚Der alte Turmhahn‘, von Usteri: ‚Der Frühlingsbote‘, von Schwab: ‚Die Wolke am Sternhimmel‘, von Lingg: ‚Nebeltag‘ und ‚Der schwarze Tod‘, von Geibel: ‚Cita mors ruit‘, und ‚Der Wein‘, von Hagenbach: ‚Ein Gang ums Thor‘, von Pfizer: ‚Griechische Spiele‘; — und endlich episch-lyrische, d. h. solche Lieder, die zwar Gefühle zum Ausdruck bringen, aber im Erzählstone gehalten sind oder doch viel epische

Digitized by Google

Bestandteile enthalten, so von Bürger: ‚Das Lied vom braven Mann', von Goethe: ‚Johanna Sebus', von Arndt: ‚Das Lied vom Feldmarschall' und ‚Die Leipziger Schlacht', von Rückert: ‚Auf die Schlacht bei Leipzig', von v. Schenkendorf: ‚Der Landsturm', ‚Auf Scharnhorsts Tod', ‚Frühlingsgruss an das Vaterland' und ‚Das Lied vom Rhein', von Gerok: ‚Die Geister der alten Helden', von Uhland: ‚Der gute Kamerad', von Freiligrath: ‚Hurra Germania', von Geibel: ‚Der Ulan', ‚Volkers Nachtgesang' und ‚Gudruns Klage', von Dahn: ‚Hagens Sterbelied'.

Für die 4. Klasse ist Poetik und Metrik gesetzlich vorgeschrieben. Ich schliesse daraus, dass im Gegensatz zu den unteren Klassen der Schwerpunkt der Lektüre hier in den Dichtungen liegen soll. Hier hat Echtermeyer zu herrschen. An seiner Hand sollen die Schüler einen zusammenfassenden Blick auf die deutsche Metrik thun und dadurch, dass sie nach von dem Lehrer gegebenen Gesichtspunkten die darin enthaltenen Gedichte gruppieren, ein Verständnis für das Wesen der Lyrik, Didaktik und Epik mit ihren Zwischengliedern gewinnen, ohne gerade auf die Namen Ballade und Romanze zu schwören.

Ist in den unteren Klassen bei Besprechung der einzelnen Gedichte die Metrik genügend berücksichtigt worden, so kann in einigen Wochen auf Grund der schon früher gelesenen Dichtungen wiederholungsweise die eigentliche deutsche Metrik zusammengefasst werden. Die Behandlung des natürlich bekannten Endreimes und der noch unbekannten Assonanz kann von Geibels Gedichten ‚Reim' und ‚Reim und Assonanz' ausgehen. Eine längere Zeit erfordert nur die des freien Rhythmus, des antiken und überhaupt nicht deutschen Strophenbaues. Dies giebt Veranlassung zu Betrachtung der höheren lyrischen Gattungen, soweit sich bei Echtermeyer Beispiele vorfinden. Bei den Oden, Hymnen und Elegien sind die Klopstocks, Goethes und Schillers, bei den Sonetten die Rückerts in den Vordergrund zu stellen und die anderer Dichter nach Inhalt und Form einzureihen; doch dürfen wohl kaum mehr als 2 Monate darauf verwandt werden, so von Klopstock: ‚Der Zürchersee', ‚Der Eislauf', ‚Die beiden Musen', von Schiller: ‚Die deutsche Muse', ‚Die Macht des Gesanges', von Herder: ‚Die Lerche', von Uhland: Freie Kunst und ‚Gesang und Krieg', von Platen: ‚Das deutsche Lied', von Goethe: ‚Mahomets Gesang' und ‚Gesang der Geister über den Wassern', von Stolberg: ‚Der Felsenstrom', ‚Der Harz', ‚Die Grenze', von Hölderlin: ‚Der gefesselte Strom', ‚Rückkehr in die Heimat', ‚Sonnenuntergang', ‚Die Launischen', ‚An die jungen Dichter' und ‚An den Äther', von Geibel: ‚Der Äther', ‚An den Schlaf', ebenso von Mörike, von Lenau: ‚Abendbild', von Rückert: ‚An die Sprache' und ‚Zu Lessings Denkmal', von Kleist: ‚Ode an die preussische Armee', von Hölty: ‚Auftrag', von Lingg: ‚Salamis'; — Von Klopstock: ‚Die Frühlingsfeier' und ‚Dem Erlöser', von Heine:

‚Frieden‘, von Goethe: ‚Harzreise im Winter‘, ‚Das Göttliche‘, ‚Prometheus‘, ‚Ganymed‘, ‚Meine Göttin‘, von Hölderlin: ‚Schicksalslied‘, von Platen: ‚Der bessere Teil‘, von Geibel: Herakles auf dem Öta; — von Klopstock: ‚An Ebert‘, ‚Die Sommernacht‘, ‚Die frühen Gräber‘, von Rückert: ‚Die Gräber zu Ottensen‘, von Hölty: ‚Elegie auf das Grab meines Vaters‘, von Lenau: ‚Am Grabe Höltys‘, ‚Die Wurmlinger Kapelle‘, von Mörike: ‚Auf das Grab von Schillers Mutter‘, ‚Im Frühling‘, von Uz: ‚Auf den Tod des Majors von Kleist‘, von Schiller: ‚Nadowessiers Totenlied‘, ‚Klage der Ceres‘, ‚Kassandra‘, ‚Der Spaziergang‘, von Sigismund: ‚Am Sarge eines Tagelöhners‘, von Goethe: ‚Schäfers Klagelied‘, ‚An den Mond‘, ‚Abendsonne‘, ‚Ilmenau‘, ‚Mignon‘, ‚Alexis und Dora‘, von Lingg: ‚Die Schiffersfrau‘ und ‚Die Römerstrasse‘, von Chamisso: ‚Das Schloss Boncourt‘, von Geibel: ‚Rothenburg‘, ‚Auf dem See‘, ‚Sanssouci‘, ‚Ludwig Uhland‘, ‚Herbstlich sonnige Tage‘, von Uhland: ‚Die sanften Tage‘, ‚Der König auf dem Turme‘, ‚Die Lieder der Vorzeit‘, von Hebbel: ‚Das alte Haus‘, von Storm: ‚Die Stadt‘, von Gerok: ‚Libanon‘, von W. Müller: ‚Strandlieder‘, ‚Die Jungfrau von Athen‘, ‚Der Phanariot‘, ‚Der ‚Mainotte‘, ‚Der Mainottin Unterricht‘, von v. Platen: ‚Klagelied Kaiser Otto des Dritten‘, von Hölderlin: ‚Seiner Grossmutter zum 72sten Geburtstag; — von Schlegel: ‚Das Sonett‘, von Rückert: Geharnischte Sonette, ‚Preussens Frauen‘, von Körner: ‚Vor Rauchs Büste der Königin Luise‘, von Kleist: ‚An Luise‘, von Geibel: ‚Schill,‘ von Herwegh: ‚Tod und Leben‘, ‚Die Alpen‘, von Hebbel: ‚An den Äther‘, von Osterwald: ‚Ein Waldgang im November‘, von Kinkel: ‚Ich ging durch stille Abenddämmerungen‘. — Die Stanze kann an Schillers Distichon: ‚Die achtzeilige Stanze‘ und an Geibels Gedicht ‚Der Rhein‘, die Canzone an v. Zedlitz ‚Begeisterung‘, die Ritornelle an Rückerts ‚Ritornelle‘, das Ghasel an Platens Ghasel, der Senar an Mörikes ‚Waldplage‘, der Alexandriner an Freiligraths ‚Alexandriner‘ erörtert werden.

Bei Feststellung des Unterschiedes zwischen Lyrik und Epik können Geibels ‚Distichen‘ Nr. 545, 1 und 2 zu Grunde gelegt, bei der Betrachtung des Volksliedes und volkstümlichen Liedes einige Gedichte von Hebel wenigstens in Echtermeyers Übersetzung gelesen werden.

Im dritten Monat ist hauptsächlich unter Benutzung entsprechender Gedichte von Goethe, Schiller und Rückert die unvermittelte didaktische Poesie oder die eigentliche Lehrdichtung zu behandeln, so das höhere Lehrgedicht nach Goethes ‚Harfenspieler‘, nach Schefers ‚Aus dem Laienbrevier‘, nach Heyses ‚Über ein Stündlein‘, nach Storms ‚Die Herrgottskinder‘, nach Arndts ‚Deutscher Trost‘ und ‚Warum ruf ich?‘ — das niedere nach Klopstocks ‚Unsere Sprache‘, — Die Gnome besonders nach Logaus Sprüche Nr. 125, 3—5, nach W. Müller 6—10, nach Goethes 11—12, nach Rückerts 13—15 und Nr. 260, 7—12 und Geibels 4—5, nach Goethes Nr. 441, 2—6, Nr. 540, 6 und 7, nach

Digitized by Google

Schillers Nr. 544, 11, 22, 25—27; das Sprachgedicht nach den andern Gedichten unter Nr. 125, 260, 441 und 540, nach Rückerts ‚Aus der Weisheit der Bramanen' und Schillers ‚Sprüche des Confucius', ‚Das Spiel des Lebens' und ‚Archimedes und der Schüler', das Epigramm nach Klopstocks gleichnamigem Gedicht und den Epigrammen Schillers unter Nr. 544 — die Satire nach Schillers ‚Pegasus im Joche', nach Goethes ‚Musen und Grazien in der Mark' und ‚Die Musageten' nach A. Grüns ‚Der treue Gefährte', — die poetische Epistel nach Schillers ‚An Goethe'.

In einer Woche können die bereits in der 6. Klasse behandelten Arten der episch-didaktischen Dichtung: die Fabel, Parabel und Paramythie wiederholt und erweitert werden durch Hinzunahme des poetischen Rätsels (Nr. 124 von Schiller) und der Allegorie, so von Uhland: ‚Einkehr', von Goethe: ‚Zueignung' und ‚Hans Sachsens poetische Sendung', von Schiller: ‚Das Mädchen aus der Fremde', von Schwab: ‚Der Riese von Marbach', von Rückert: ‚Die Zwei und der Dritte', von Tieck: ‚Phantasus', von Lenau: ‚Einem Knaben' und ‚Blick in den Strom', von Kopisch: ‚Der Klabautermann'.

Hieran reiht sich am besten die Gattung, welche Echtermeyer Romanze nennt und die ich als didaktisch-epische bezeichnen möchte, d. h. diejenige epische Dichtungsart, welche eine Handlung nicht um ihrer selbst willen wie die poetische Erzählung und Rhapsodie erzählt, sondern um durch sie eine sittliche Wahrheit oder andere höhere Idee lebendig zu veranschaulichen. ‚Der Stoff aber — — ist hier durchaus Nebensache, und das wahre tiefere Interesse an den Schillerschen Romanzen beruht auf dem ihnen zu Grunde liegenden sittlichen Gehalte und deren ästhetischer Belebung' (Echtermeyer S. XII). Da Schiller in dieser Gattung als unerreichter Meister dasteht, so sind fast ausschliesslich seine Romanzen zu behandeln und zwar wohl während des ganzen zweiten Vierteljahres, so ‚Der Graf von Habsburg' und im Anschluss daran kurz Goethes ‚Sänger', dann ‚Die Kraniche des Ibykus' und im Anschluss daran Schlegels ‚Arion' und Apels ‚Simonides', darnach ‚Die Bürgschaft' ‚Der Taucher', ‚Der Handschuh', ‚Der Gang nach dem Eisenhammer', ‚Der Kampf mit dem Drachen', ‚Der Ring des Polykrates', ferner kurz Herders ‚Die wiedergefundenen Söhne' und ‚Der gerettete Jüngling'. Einen verwandten Charakter haben auch Goethes ‚Zauberlehrling' und ‚Schatzgräber', Schillers ‚Eleusisches Fest' und ‚Siegesfest', Geibels ‚Tod des Tiberius'.

Den ersten Monat des zweiten Halbjahrs wird wohl die Besprechung der ‚Glocke' und des Goetheschen Epilogs dazu ausfüllen, den zweiten die Wiederholung der beschreibenden Dichtungen und die Betrachtung der Idylle als überwiegend schildernde epische Dichtungsart, wobei vom ‚siebzigsten Geburtstag' ausgegangen, auf das ‚Fischermädchen in Burano' von Platen und auf ‚Luise'

von Voss verwiesen werden kann. Bei der hierbei notwendigen Behandlung des ‚Hexameters‘ können ‚Der Hexameter‘ von Schlegel und ‚Der epische Hexameter‘ von Schiller zu Grunde gelegt werden. Nun ragt aber eine Rhapsodie wie Graf Eberhard der Greiner und eine Idylle wie der 70. Geburtstag nahe an das eigentliche Epos heran. Ich habe gefunden, dass nach Behandlung derartiger Gedichte die Schüler in der Privatlektüre das bürgerliche Epos ‚Hermann und Dorothea‘ mit leidlichem Verständnis lesen, und schliesse daraus, dass dieses nicht der 3., sondern der 4. Klasse zuzuweisen sei. Daher möchte ich deren litterarische Hauptaufgabe nicht in der Poetik und Metrik im allgemeinen, sondern in der Einführung in die Lyrik, Didaktik und Epik nach Inhalt und Form erblicken, den dramatischen Teil der Poetik aber dafür in die dritte verlegen.

Demnach würde ich in den dritten Monat des zweiten Halbjahrs die Lektüre einiger Gesänge der Ilias in der Voss'schen Übersetzung und die Vorführung ihres ganzen Aufbaues verlegen, um so den Begriff des Heldenepos zu entwickeln, wobei auf die Odyssee, auf die Äneide, besonders auf Schillers Übersetzung und auf Herders Cid zu verweisen ist.

Das letzte Vierteljahr würde hauptsächlich Goethes „Hermann und Dorothea“, welche Dichtung jetzt meist erst in Klasse III gelesen wird, als Muster des bürgerlichen oder idyllischen Epos zu widmen sein unter Vergleich mit der Idylle „Luise‘.

Zur Epik gehört jedoch entschieden auch der Roman, und deshalb bin ich der Ansicht, dass man die Zeit, welche noch in der 4. für Lektüre übrig bleibt, nicht durch das Lesebuch zersplittere, sondern ausschliesslich auf einen kleineren geschichtlichen Roman verwende. In Plauen habe ich mit Genehmigung der Direktion in der 4. an Stelle des Lesebuchs das erste Jahr Kleists Michael Kohlhaas, im zweiten Hauffs Lichtenstein gelesen und dabei gefunden, 1) dass das Interesse der Schüler bei dieser Lektüre sich wesentlich steigert, 2) dass sie reif sind, um ein Verständnis für den Aufbau des Ganzen, für die Bedeutung einzelner Episoden, für die Charakteristik sowohl der einzelnen Personen, als auch des ganzen Zeitalters zu gewinnen. Ich schliesse daraus, dass sie dann auch andere mustergiltige Romane mit mehr Nutzen lesen lernen und dass ihnen in der 3. Klasse das Verständnis des dramatischen Aufbaues leichter fällt. Über letzteres habe ich aber öfter klagen hören.

Zur litterarischen Hauptaufgabe der 3. Klasse möchte ich die Einführung in das Drama machen; denn das, was in der 4. über das Drama geboten werden kann, ohne selbst ein Drama zu lesen, hat doch nur einleitenden Wert. Ich habe es in Plauen kurz vor Ostern gethan, sodass der Lehrer des Deutschen in der 3. Klasse die

Behandlung des Tell, der vielfach in dieser Klasse gelesen wird, unmittelbar daran knüpfen konnte.

Tells Lektüre, der als Muster des Schauspiels dient, dürfte ein Vierteljahr erfordern. Als Unterrichtseinheit bietet sich hier von selbst die Szene. Eine jede einzelne der 15 Szenen ist ohne Unterbrechung zu lesen und dann zu besprechen, was 1 bis 2 Stunden in Anspruch nehmen würde. Für das zweite Vierteljahr würde ich die von „Minna von Barnhelm“ als Muster des Lustspiels vorschlagen; allerdings wird dieses Stück jetzt vielfach erst in der 1. Klasse gelesen, allein ich habe es selbst in einer 3. mit gutem Erfolg lesen lassen. Folgende Gliederung ergiebt 25 Unterrichtseinheiten: Exposition I, 1—2; I, 3—4; I, 5—7; I, 8. 1. Stufe I, 9—11; I, 12; II, 1—2. 2. Stufe II, 3—6; II, 7—8; II, 9. 3. Stufe III, 1—3; III, 4—5; III, 6—7; III, 8—11. 4. Stufe III, 12; IV, 1; IV, 2—3; IV, 4—5; IV, 6. Peripetie IV, 7—8. 1. Stufe V, 1—5. 2. Stufe V, 6—9. Letzte Spannung V, 10—11. Lösung V, 12—13; V, 14—15. — Da auf unsere Dichterheroen die Griechen und Skakespeare von bestimmendem Einflusse gewesen sind, so halte ich es für rätlich, wenn im 3. Vierteljahr ein Trauerspiel des Sophokles etwa „Elektra“ oder „Antigone“ und eines von Shakespeare vielleicht „Macbeth“ in Schillers Bearbeitung, wenn auch schnelleren Tempos, gelesen wird. — In das vierte Vierteljahr möchte ich die Lektüre der „Jungfrau von Orleans“, die meist erst in der 2. Klasse gelesen wird, verlegen, um in dieser mehr Zeit für die mittelhochdeutsche Lektüre zu gewinnen. Hierzu ist zunächst eine Einleitung vom welt- und litterarturgeschichtlichen Standpunkte zu geben. Dann erfolgt die Lektüre von seiten der Schüler in der Weise, dass jeder Schüler während eines Aufzuges ein und dieselbe Rolle beibehält. Nach der Lektüre des Prologs ist seine Bedeutung für das ganze Drama hervorzuheben. Das Stück selbst kann in folgenden Gruppen gelesen werden: I, 1—4; — I, 5—7; — I, 8 und 9 (Betonung des Steigens der Handlung im Spiel); — I, 10; — I, 11; — Rückblick; — II, 1—3 (Wirkung der Thaten der Jungfrau auf die Feinde und deren Ansichten über dieselbe); — II, 4 u. 5; — II, 6—8; — II, 9 u. 10; — Rückblick; — III, 1—5; — III, 6—8; — III, 9—11 (Schuldfrage); — Rückblick; — IV, 1—3 (innerer Kampf der Jungfrau); — IV, 4—13; — V, 1—6; — V, 7—11; (innerer) und V, 12—14 (äusserer Sieg derselben); — Rückblick auf das ganze Drama und Wiederholung des Inhalts durch die Schüler.

Für die Besprechung der Dramen hat R. Franz in seinem ‚Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen‘ Bielefeld und Leipzig 1892 dem Lehrer ein treffliches Hilfsmittel geboten. Sonst sei noch verwiesen auf: Düntzers Erläuterungen zu den deutschen Klassikern‘, Fricks ‚Wegweiser durch die klassischen Schuldramen‘, Bellermanns ‚Schillers Dramen‘, Unbescheids ‚Beitrag zur

Digitized by Google

Behandlung der dramatischen Lektüre, Dresden 1886, Landwehrs ‚Dichterische Gestalten in historischer Treue' ferner auf die Zeitschriften: ‚Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik', Lyons „Zeitschrift für den deutschen Unterricht", Rethwischs „Jahresberichte für das höhere Schulwesen", „Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte".

Oper und Kantate können nur eine ganz oberflächliche Behandlung finden, letztere unter Benutzung von Geibels „Deutsches Aufgebot" (Nr. 520).

Neben dieser poetischen Lektüre würde ich an Stelle eines Prosalesebuches, das ich für Klasse IV und III für entbehrlich halte, einschlägige Abschnitte aus Lessings „Hamburger Dramaturgie" (Cosacks Materialien dazu) oder auch aus Freytags und Gottschalls dramatischen Werken lesen lassen. Hierdurch würde in Verbindung mit den erwähnten Dramen genaueres Verständnis für das Drama überhaupt zu gewinnen sein.

---

3. Litteraturkunde und -geschichte in den 2 oberen Klassen.

Von den 4 Deutschstunden der 2. Klasse können knapp 3 auf Litteratur verwandt werden, wovon die altdeutsche durchschnittlich mindestens 2 zu beanspruchen hat. Um nun aber zu verhindern, dass gleichzeitig eine grössere neuhochdeutsche und mittelhochdeutsche Dichtung behandelt und so das Interesse der Schüler zersplittert werde, empfiehlt es sich, diese Stunden nicht rein mechanisch zu verteilen, sondern etwa in folgender Weise: Von Ostern bis zu den grossen Ferien wird in wöchentlich 2 Stunden die Wallensteintrilogie gelesen. Die beste Einleitung dazu hat Schiller selbst gegeben, einmal im Prolog und dann in der Charakteristik des geschichtlichen Wallenstein, wie sie seine Geschichte des dreissigjährigen Krieges bietet. Im Anschluss an beides kann der Unterschied zwischen dem Wallenstein, wie Schiller sich ihn gedacht hat, und der Idealgestalt seiner Trilogie sowie deren Grundgedanke beleuchtet werden. Wird dann bei der Besprechung, die sich an die Lektüre der Trilogie selbst knüpft, möglichst nur der dramatische Entwickelungsgang und die Charakterzeichnung der Personen vorgeführt, so dürften dafür 22 Stunden ausreichen etwa in folgender Verteilung: 1. Lager, Auftr. 1—7 (reine Exposition). — 2. Auftr. 8—11 (Beginn der Handlung des Gegenspieles und der des Heeres, dessen Mehrzahl sich für Wallenstein entscheidet). — 3. Piccolomini I, 1—2 (Exposition hinsichtlich der Offiziere). — 4. I, 3—5 (hinsichtlich des Gegenspiels und des Max-Thekla-Dramas, Nebenhandlung). — 5. II, 1—4 (Anlass zur Handlung Wallensteins, Haupthandlung). — 6. II, 5—7 (Beginn der Handlung des Spiels und Gegenspiels sowie 1. Erfolg des ersteren, also 1. Stufe der steigenden Handlung). — 7. III, 1 gelesen

und besprochen (2. Stufe), 2—9 gelesen. — 8. 2—9 besprochen (2. Stufe der Nebenhandlung), — 9. IV, 1—4. — 10. IV, 5—7 (3. Stufe: Die Mehrzahl der Offiziere für Wallenstein gewonnen). — 11. V. (Vergeblicher Versuch des Gegenspiels, Max zu gewinnen, und Konflikt des Helden der Nebenhandlung). — 12. Wallensteins Tod I, 1—4. (Die erregenden Momente drängen Wallenstein zur Entscheidung). — 13. I, 5—6 (Schwanken). — 14. 7 (4. Stufe und Höhe). — 15. II, 1—3 (Max sagt sich von Wallenstein los). — 16. 4—6 (Abfall der Generäle; 1. Stufe der fallenden Handlung). — 17. III, 1—12 (Wallenstein erfährt den Abfall der Generäle). — 18. III, 13—23 (Abfall der Truppen: 2. Stufe). — 19. IV, 1—8 (Mordplan Buttlers: 3. Stufe). — 20. IV, 9—14 (Katastrophe des Max-Thekla-Dramas). — 21. V, 1—5 (Vorbereitungen zum Mord: 4. Stufe und Warnungen). — 22. V, 6—12 (Katastrophe des Wallensteindramas und zusammenfassender Rückblick).

In einer Stunde wird von Ostern bis zu den grossen Ferien Litteraturgeschichte getrieben. Diese 12 Stunden umfassen: 1. Festsetzung der Aufgabe und des Begriffes der deutschen Litteraturgeschichte sowie ihre Einteilung, Periode der mündlichen Ueberlieferung zunächst auf Grund der Nachrichten des Tacitus. — 2. u. 3. Die Bibelübersetzung des Ulfilas, daraus wird das Vaterunser vorgelesen und daran Formenschönheit und -reichtum des Gotischen (volle Biegungs- und Bildungsvokale, Dual, Passiv) sowie die germanische und hochdeutsche Lautverschiebung gezeigt. — 4. Die Sagenkreise der Heldensage seit der Völkerwanderung. — 5. Das Hildebrandslied vom Lehrer im Urtext, von den Schülern in der Übersetzung gelesen. — 6. In Anschluss daran der Stabreimvers und kurze Erwähnung der Zaubersprüche. — 7. Althoch- und altniederdeutsche Periode, Karls des Grossen Verdienste um die deutsche Litteratur, Wesobrunnergebet und Muspili kurz dem Inhalte nach behandelt. — 8. Der Heliand nach Aufbau, Form und Tendenz betrachtet und einige Stellen (etwa Bergpredigt und Judas Verrat) ähnlich wie das Hildebrandslied gelesen. — 9. Otfrieds Christ nach Aufbau, Form und Tendenz im Anschluss an eine gelesene Strophe behandelt und das Lied von der Samariterin, das Petrus- und Georgslied nur erwähnt. — 10. Das dem Inhalte nach weltliche Ludwigslied gelesen und besprochen. — 11. Die lateinische Hof- und Klosterpoesie unter den Ottonen, kurze Inhaltsangabe von Walter v. Aquitanien, der Ecbasis captivi als des ältesten Tierepos und der Dichtungen der Roswitha. — 12. Übersichtliche Schilderung der Übergangszeit um die Wende des 11. und 12. Jahrhunderts, Lektüre des Melker Marienliedes und Schilderung der Mariendichtungen als erste lyrische Gedichte. Kurzer Rückblick auf die althochdeutsche Periode.

Von der Zeit nach den grossen Ferien bis Weihnachten (etwa 18 Wochen) wird in den 3 für die Litteratur zur Verfügung stehenden Stunden ausschliesslich altdeutsche getrieben und zwar in folgender

Weise: 13. Woche: Vorklassische Zeit, besondere Betrachtung des Rolands- und Alexanderliedes, an denen sich das durch die Kreuzzüge erweckte Interesse für den Islam und das Morgenland zeigt, Spielmannspoesie, erörtert an König Rother und Herzog Ernst sowie Beginn der Didaktik an einem Spruche Spervogels. — 14. Woche: Die ritterliche Dichtung, die ersten volkstümlichen Minnesänger auf Grund einiger Lieder des Kürenbergers (der Falke) und Dietmars von Eist (Sehnsucht, Erinnerung). Überhaupt werden nun aus dem Lesebuche mittelhochdeutsche Dichtungen gelesen und daran die litteraturgeschichtliche Entwickelung geknüpft sowie an Gottfrieds von Strassburg Äusserungen in Tristan und Isolde. Heinrich von Veldeke (Wintersnot, Naturlied) und Friedrich von Hausen (Zwiespalt) als Begründer der höfischen Lyrik nach romanischem Vorbilde, kurze Inhaltsangabe des Grafen Rudolf als 1. Ritterepos' und einen Kreuzzug vorführenden Gedichtes sowie des Reinhard Fuchs von Heinrich dem Glichezare. — 15. Woche: Uebersicht der mittelhochdeutschen Blütezeit, Hauptunterschiede der volkstümlichen und der höfischen Epik, Nibelungensage und -lied. — 4 bis 6 Wochen (die 16. bis 19. bezügl. 21. Woche) werden nun auf die Lektüre des Nibelungenliedes verwandt und zwar werden gelesen Aventiure I, II teilweise (Exposition), III, V (erwachende Liebe), VI teilweise (Gewinnung der Geliebten und Schuld Siegfrieds), XV, XVI, XVII (Kriemhildens Leid), XXX, XXXIII, XXXV, XXXVI und XXXVIII (Kriemhildens Rache), während der Inhalt der übrigen durch Erzählung ergänzt wird. In der 22. Woche werden die Klage, die Gedichte aus der Dietrichssage sowie Ortnit, Hug- und Wolfdietrich kurz besprochen, etwas eingehender Gudrun als Gegenstück zum Nibelungenlied, und zwar werden Av. XII (Gudruns Gewinnung) und XXV (Gudruns Leid und Befreiung) gelesen. — 23. Woche: Charakterisierender Vergleich der Volksepik mit der höfischen, Heinrich von Veldeke und Hartmann von Aue und ihre Bedeutung nach Gottfried von Strassburg. — 24. und 25. Woche: Der arme Heinrich wird auszugsweise gelesen und daran Hartmanns Stil und Dichtungsart (Grundidee) gezeigt und darauf vom Erek, Iwein und Gregorius der Hauptinhalt unter Hervorhebung der Grundidee gegeben. — 26. bis 28. Woche: Wolframs von Eschenbachs Leben, Aufbau und teilweise Lektüre des Parzival etwa Buch III seine Jugend, V Buch sein Erscheinen auf der Gralsburg, aus Buch IX Belehrung über den Gral. — 29. Woche: Kurze Inhaltsangabe der andern Epen Wolframs, Gottfried von Strassburg und der Inhalt von Tristan und Isolde. — 30. Woche: Wirnt von Grafenberg, Konrad Fleck, Albrecht von Scharfenberg, Ulrich von Türheim, Heinrich von Freiberg, Rudolf von Ems und Konrad von Würzburg werden als Nachahmer der 3 grossen Epiker unter kurzer Besprechung ihrer Gedichte gekennzeichnet. Wiederholung der höfischen Epiker.

Schluss folgt.

Digitized by Google

II.

Die denkende Behandlung der Naturgeschichte in der Volksschule.

Von Bürgerschuldirektor Dr. Emil Schmidt, Stollberg i. E.

Das Gefühl, dass unser naturgeschichtlicher Unterricht noch manches zu wünschen übrig lässt, dass er teilweise vielleicht sogar einer gründlichen Reform bedarf, ist jetzt wohl ganz allgemein. Weder Lehrer noch Schüler finden Befriedigung daran. An Versuchen, hier Wandel zu schaffen, fehlt's wahrlich nicht, und die grosse Zahl dieser Vorschläge und Reformversuche beweist ja mehr wie alles andere, wie tief und allgemein das Bedürfnis nach Besserung hierin empfunden wird. Woran fehlt's, und wo vor allem ist der Hebel anzusetzen? Interesse soll der Unterricht schaffen — die gähnende Langeweile, ein nur zu häufiger Gast der naturgeschichtlichen Unterrichts-Stunden, soll gebannt werden! Ein Wort von Goethe ist's, das, wie mir scheint, in dieser Sache uns zur Lehre und zum Fingerzeig dienen sollte.

„Wer will 'was Lebendiges beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben.
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider, nur das geistige Band!"

Hier liegt, so meine ich, thatsächlich und wahrhaftig der wundeste Punkt unseres naturgeschichtlichen Unterrichts: unser Unterricht ist zu trocken, zu geistlos, gedankenleer und öde. Füllen wir ihn mit Geist, mit Gedanken, weisen wir in ihm immer und immer wieder hin auf die wunderbare Weisheit, Zweckmässigkeit und Fürsorge, welche in allem und jedem Geschöpfe der Natur zum Ausdrucke kommt, lassen wir unsere Kinder, da wir weiter ja schon nicht gehen können, die Fülle des Geistes und der Harmonie, welche in allem Lebendigen wohnt, wenigstens fühlen und ahnen, dann, ja dann wird alles, auch alles, was vielleicht ausserdem noch zu wünschen übrig wäre, und was man vielleicht gern noch in die bekannte Forderung: grössere Berücksichtigung des Lebens der Geschöpfe, mehr Naturbeobachtung, Beseitigung des trockenen systematischen Wissenstoffs u. a. m. zusammenfassen möchte, alles wird dann von selbst besser werden.

Im folgenden will ich es nun zunächst versuchen, den Geist und die Gedanken, welche thatsächlich allem Lebendigen innewohnen und

die Grundlage zum Verständnis aller seiner Eigentümlichkeiten bilden, aus einigen wenigen, willkürlich gewählten Beispielen des Tier- und Pflanzenreichs zunächst ohne besondere Rücksicht auf den Schulunterricht herauszuheben und vor Augen zu stellen; hieran sollen sich dann einige kurze Auseinandersetzungen darüber anschliessen, auf welche Weise die entwickelte durchgeistigte Naturauffassung dem Unterrichte nutzbar gemacht werden kann — Bemerkungen also mehr methodischer Art — und endlich mit dem kurzen Nachweise und Hinweis darauf geschlossen werden, dass durch die Erfüllung dieser einen Hauptforderung alle anderen Wünsche, welche sonst noch betreffs der Reform unseres Unterrichtsgegenstandes übrig bleiben, ohne weiteres hinfällig werden, insofern eben diese eine Haupt- und Grundforderung — der Ruf nach Durchgeistigung, nach denkender Behandlung des naturgeschichtlichen Lehrstoffs die Erfüllung aller anderen Nebenforderungen in sich schliesst, weil eben das Eine, Wichtigste, denkender Unterricht, ohne das andere — etwa die Rücksichtnahme auf das Leben der Geschöpfe, Pflege der Beobachtung, Zurückdrängen des verhassten systematischen trockenen Wissenstoffs — überhaupt nicht denk- und ausführbar ist. An dem Vermögen, den in der Natur verborgenen Geist zu erkennen, ihn herauszufinden, daran fehlt's ja vor allem, und darum soll dieser Teil, die Vorführung und Aufzeigung dieses Geistes an Beispielen, zunächst die Hauptsache sein. — Ein allbekanntes, triviales Tier, in dessen Körperbau man schwerlich viel Geist vermuten wird, soll uns als erstes Beispiel dienen: der Ochse, oder das Rind vielmehr! Wenn der Geist herausgetrieben ist, wird man von ihm etwa sagen können: der Ochse ist ein Säugetier, und zwar ein Wiederkäuer oder Zweihufer (mit vierteiligem Magen) von plumpem, schwerfälligem Körperbau, mit hohlen Hörnern, einem grossen breiten Maule, einem Gebiss, welchem im Oberkiefer die Schneidezähne und sonst alle Eckzähne fehlen u. s. w. „Die Teile haben wir in der Hand, 's fehlt, leider, nur das geistige Band!“ Sollten diese Teile denn aber wirklich durch einen Gedankenfaden, durch ein geistiges Band unter sich verbunden sein? „Also bestimmt die Gestalt die Lebensweise des Tieres, und die Weise zu leben, sie wirkt auf alle Gestalten mächtig zurück“, sagt Goethe. Das Charakteristische aber an der Lebensweise des Tieres, wodurch es sich von allen andern Tieren, den Raubtieren sowohl, wie auch von seinem nächsten Verwandten, dem Pferde, welches Körner frisst, unterscheidet, besteht ja darin, dass es lauter Gras und Kraut, Pflanzennahrung frisst, und zwar ja auch nicht die nahrhaften Früchte der Gräser, wie das Pferd, sondern das Gras und Kraut selbst, die reinste vegetarische Kost — ja darunter sogar wieder gerade diejenige Kost mit dem geringsten Nährwerte, dazu noch ungekocht und unzubereitet, in völlig roher Form. Und was das heissen will, wird uns eine genauere Betrachtung dieser Nahrung sofort zeigen. Das eigentlich Nahrhafte, das Protoplasma, das Fleisch der Pflanzen steckt ja

Digitized by Google

in den kleinen festwandigen Bläschen, den Zellen, aus welchen die ganze Pflanze besteht und deren Zellenwände absolut unverdaulich und für den Magen fast unangreifbar sind. Und während wir uns ja den Nahrungssaft der Pflanze eben durch Kochen erschliessen und auf diese Weise dem Magen zugänglich machen — die Zellenbläschen zerplatzen natürlich beim Kochen — bleibt dem Tiere, dem dieses Kunstmittel versagt ist, natürlich nichts weiter übrig, als diese seine Nahrung, wenn anders es überhaupt Profit daraus ziehen will, ausserordentlich fein und ausserordentlich sorgfältig, bis auf die kleinsten Zellenbläschen, mechanisch zu zerkleinern, zu zerreiben und zu zermahlen. Der Kot der Rinder ist bekanntlich brennbar — er besteht eben aus den unverdaulichen Zellwänden der verzehrten Pflanzen, aus Holzstoff oder Cellulose. Nun aber kommt noch ein zweites hinzu: die Gestalt, die ja wieder, nach Goethe, mächtig auf die Lebensweise zurückwirkt! Das Tier ist sehr gross — welche gewaltige Mengen muss es verschlingen, um seinen grossen, plumpen Körper aufzubauen und zu ernähren, und diese Mengen müssen ja noch um so gewaltiger sein, als ja auch schon allein die geringere Nahrhaftigkeit der Kost — der Fleischkost gegenüber — grössere Quantitäten zu vertilgen erfordert. Ja, und diese grosse Nahrungsmenge muss, wenn sie dem Körper überhaupt zu gute kommen soll, auch noch ausserordentlich fein, bis auf die Zellbläschen, zerrieben und zermahlen werden — wie ist das möglich? Wo soll die Zeit herkommen, so gewaltige Mengen aufzunehmen und dabei auch noch jeden Bissen fein und klar zu kauen — macht nicht das eine das andere geradezu unmöglich, wie sind zwei einander so vollständig widerstrebende Forderungen überhaupt vereinbar? Die Natur muss Rat schaffen, und sie ist nie verlegen. Jeden einzelnen Bissen einzeln klar zu kauen, ginge unmöglich an — das Tier würde dabei allmählich — verhungern müssen, niemals aber satt werden. Und die Natur greift eben zu demselben Mittel, dessen auch der Mensch, ihr gelehriger Schüler, zur Beschleunigung und Verbilligung seiner Arbeit bei der Fabrikation und Massenarbeit sich bedient. Genau wie der Buchbinder etwa, zur Ersparung von Zeit und Arbeit, niemals seine Bücher einzeln fertigt, sie einzeln beschneidet, falzt, heftet, sondern gleich viele Bogen auf einmal beschneidet, alles auf einmal heftet, genau so macht's auch die Natur: die Arbeit der Nahrungsaufnahme wird von der des Kauens zeitlich gesondert und das Kauen auf eine gelegenere Zeit, wenn das Tier vielleicht gar nicht mehr auf der Weide ist, aufgespart, wobei dann alles auf einmal in Ruhe und um so gründlicher natürlich besorgt werden kann. Alles in allem also: Das Wiederkauen ist die direkte logische Folge der dem Tiere zugewiesenen Nahrung, insonderheit der geringeren Nahrhaftigkeit und schweren Erschliessbarkeit derselben, welche die Aufnahme grosser Nahrungsmengen einerseits und die ausserordentlich sorgfältige Bearbeitung derselben anderseits bedingen. Der eigentümliche

Digitized by Google

Bau des Magens ist hinwiederum natürlich wieder eine Folge hiervon. Ein grosser, mächtiger Sack ist zunächst natürlich zur Aufnahme der rohen, ungekauten Nahrung vorerst erforderlich, der Pansen oder Wanst. Wie aber im Grossbetrieb einer Fabrik womöglich jedes Stückchen der Rohmaterialen ausgenutzt und verwendet wird, wie auch die Abfälle nochmals verarbeitet werden und nichts verloren gehen darf, so auch hier in dem grossartigen Lebens- und Ernährungsbetrieb des Wiederkäuers, für den ja die gründlichste Ausnutzung der ohnehin ärmlichen Nahrung oberste Bedingung für seine Exitenz ist. Zwischen den eigentlichen Verdauungs-, den Labmagen, ist darum ja der Blättermagen oder der Psalter eingeschaltet, gleichsam als Sieb, um jedes noch nicht gehörig zerkleinerte, gröbere Stück zwischen seinen Blättern festzuhalten, es zur nochmaligen Bearbeitung durch die selbstverständlich wiederum zum Zermahlen besonders eingerichteten Backenzähne (deren Mahlleisten übrigens wiederum die seitliche Kieferbewegung und die entsprechende Einrichtung des Gelenkkopfes beim Unterkiefer bedingen) zurück in den Pansen zu drängen und nur dem dünnen Brei den Durchtritt zu gestatten. Um aber auch den Übertritt der groben Nahrung aus dem Pansen ins Maul, einen Akt ähnlich dem Erbrechen, zu regulieren und zu verhindern, dass bei diesem Wieder-Erbrechen etwa zu viel auf einmal ins Maul gelange, ist am Anfange des Pansens, als eine blosse Ausbuchtung, Aussackung oder „Haube“ des Pansens, der sogenannte Netzmagen vorhanden, in dessen Maschen eben die wiederzukauende Nahrung erst in kleine Portionen geteilt und gleichzeitig auch schon mit Verdauungssekreten durchsetzt, eingespeichelt wird. Eine den Eingang aus dem Maule zum Pansen verschliessende Hautfalte, die Schlundrinne, ermöglicht es, dass die wiedergekaute Nahrung, nunmehr ein dünner Brei, direkt aus dem Maule durch den Blättermagen in den Labmagen gelangen kann, während vorher, bei der Nahrungsaufnahme, die groben Nahrungsballen infolge ihrer Schwere und infolge auch der grösseren Wucht, mit der sie von dem Tiere hinuntergeschluckt werden, diese den Zugang zum Pansen verschliessende Hautfalte leicht herabdrücken und so in den Pansen fallen konnten — praktisch, wunderbar, raffiniert geradezu, ganz wie die mit allem Raffinement der modernen Technik arbeitenden jetzigen Arbeitsmaschinen!

Dies alles ist aber ja nur der Grundriss, der Grundgedanke zum Verständnis des ganzen Tieres. Es braucht ausserdem ja nun auch vor allem möglichst zweckmässige Einrichtungen und Werkzeuge, um auch recht viel Nahrung auf einmal erwerben zu können. Nicht halm-, sondern büschelweise muss darum natürlich das Gras gepflückt werden, auch nicht abgebissen, sondern gleich abgerupft muss es werden — der Zeitersparnis halber. Darum aber hat das Rind im Oberkiefer keine Schneidezähne, sondern nur eine Knochenleiste, um mit den (zahlreichen) untern Schneidezähnen gleich ein möglichst grosses Büschel daran festklemmen und abrupfen zu können — bei

welch' letzterer Arbeit natürlich etwa vorhandene Schneidezähne im Oberkiefer gar leicht auch ausbrechen könnten. Gar leicht begreift es sich jetzt ja auch, wozu die dicken, breiten, wulstigen Lippen und wozu die überaus fleischige, lange und mit schwieliger Haut bedeckte (gepökelt so überaus wohlschmeckende) „Rindszunge“ da sind. Mit der langen schwieligen Zunge eben umschlingt das Rind, ohne sich an den scharfen Schneiden der Grasblätter zu verletzen, ganze Büschel, und die breiten kräftigen Lippen helfen, ein möglichst grosses Büschel zusammenzuraffen. — Wer es versucht hat, ein ganzes Büschel Gras ohne Ausreissen der Wurzeln und des Erdreichs abzurupfen, weiss, welch' verhältnismässig grosse Kraft hierzu erforderlich ist — darum eben wieder, aber natürlich auch zum Regieren der Hörner, der kräftige, muskulöse Hals, sprichwörtlich ja in dem Worte „Stiernacken“. Verhältnismässig kurz ist der Hals, natürlich, um, als kurzer Lastarm, nach dem Hebelgesetze, den grossen schweren, sogar noch mit Hörnern beschwerten Kopf tragen und die Hörner kräftiger regieren zu können. Dem kürzeren Hals müssen natürlich wieder, um die Nahrung von der Wiese pflücken zu können, die verhältnismässig kurzen, aber stämmigen Beine entsprechen. Stämmig und kräftig müssen sie sein; denn sie haben ja einen ganz besonders schweren, massigen, plumpen Körper zu tragen. Und diese Plumpheit ist ja selbstverständlich auch wieder nur eine Folge, der äussere Ausdruck gleichsam des geräumigen Innern. Nicht nur der grosse Magen, der Wanst mit den gewaltigen Nahrungsmassen, sondern ganz besonders auch der, im Unterschied zu den Verhältnissen bei den Raubtieren, ganz aussergewöhnlich lange Darm, in welchem die Verdauung, die Assimilation der Pflanzennahrung ja erst recht eigentlich durchgeführt und vollendet wird, ist es, welche dem Körper des Wiederkäuers seine plumpe, dicke Gestalt aufnötigen. Die Pflanzennahrung verlangt eben eine viel umständlichere chemische Bearbeitung, um in Blut übergeführt zu werden, als die Fleischnahrung, deren Substanz ja dem Blute schon an sich viel ähnlicher und verwandter ist. Und während deshalb der Darm der überdies ja auch viel schlankeren Raubtiere nur kurz zu sein braucht, erreicht der Darm des Ochsen, welcher diesen umständlichen chemischen Prozess auszuführen hat, die ungeheure Länge von 30 Meter — kein Wunder wahrlich, wenn sein Körper dann eine so wenig schlanke und zierliche Form annimmt! Aber — ein gewandter, geschmeidiger Körper ist ja bei der Beschaffenheit seiner so überaus zahmen und geduldigen Nahrung auch durchaus nicht nötig, und die Steifheit und Unbiegsamkeit seines Leibes wird ja auch, soweit sie für das Tier selbst von wirklichem Nachteil wird, bei Belästigungen durch Insektenstiche etwa zur Genüge kompensiert und ausgeglichen durch den um so beweglicheren und biegsameren Schwanz des Tieres, welcher ja bei seiner Länge den ganzen, durch Kopf und Hals nicht zu erreichenden Hinterkörper völlig zu schützen und beherrschen imstande ist. Die

Füsse sind mit zwei Hufen, nicht, wie beim Pferd, mit einem schützenden Hornschuh versehen: der überaus schwere Körper würde ja auf dem weichen, oft sumpfigen Wiesenboden, auf den das Tier durch seine Nahrung von Natur hingewiesen ist, ohne weiteres einsinken, wenn eben nicht das Auseinanderspreizen der beiden Hufe dieses erschwerte oder unmöglich machte. Dem Pferde als körner-, nicht aber Gras fressendem freien Steppentiere kommt der eine Huf auf dem trockenen Steppenboden für seine Schnelligkeit wieder zu statten, wofür es wiederum, da schon diese ihm hinreichenden Schutz gewährt, der Hörner entbehren kann, die dem plumpen, jedes besonderen Schutzes entbehrenden Rinde mit dem zur Verteidigung ja ebenfalls völlig ungeeigneten Pflanzenfressergebiss als einziger Schutz und harmonische Ergänzung seines mangelhaften Gebisses hingegen unbedingt erforderlich sind. Pfiffig und schlau oder besonders scharfen Sinnes wie die Raubtiere braucht der wiederkäuende Ochse ja auch nicht gerade zu sein; denn seine Nahrung braucht ja weder „überlistet“, noch mühsam „gefangen“ zu werden — und alle Schimpfnamen für dumme Personen sind ja auch, wie man leicht finden wird, in der That der Gruppe der Pflanzenfresser entlehnt! Ihre Dummheit, geringere Sinnesschärfe, geringe Gewandtheit und Wehrhaftigkeit weist sie darum nun wiederum auch wieder auf gegenseitigen Schutz an; und fast sämtliche Wiederkäuer leben ja auch in der That — die Häufigkeit ihrer Nahrung gestattet ihnen dies ja auch leicht — in Herden oder Rudeln, zum Teil wieder unter Anführern, Warnern etc. beisammen. Zweckmässigkeit, lückenlose, logische Gedankenfolge, wohin man sieht! „So ist jedem der Kinder die volle, reine Gesundheit von der Mutter bestimmt; denn alle lebendigen Glieder widersprechen sich nie und wirken alle zum Leben. Also bestimmt die Gestalt die Lebensweise des Tieres, und die Weise zu leben, sie wirkt auf alle Gestalten mächtig zurück.“ Wo ist Mangel, wo irgend etwas Sinnloses in den Einrichtungen der Natur? Eins passt, eins gehört zum andern und alles wiederum notwendiger Weise innig zusammen, sich gegenseitig ergänzend und zusammenschliessend zu einem grossen, einheitlichen, wunderbaren, herrlichen, harmonischen Ganzen, in welchem jedes seine Stelle hat, nichts fehlt, nichts überflüssig ist. Die Nahrung in ihrer eigenartigen Besonderheit ist thatsächlich, wie man sieht, im letzten Grunde das einzige alles regulierende Prinzip für den Bau des Tieres. Sie ist es, welche das Tier zum Wiederkäuer macht, den Bau seines Gebisses, seines Magens und mit diesem seine ganze körperliche Plumpheit bestimmt, und von ihnen wiederum, also indirekt ebenfalls wieder von der Nahrung, hängen ja wieder alle seine sonstigen Besonderheiten, der Besitz von Hörnern, Hufen, die Beschaffenheit seiner Sinne und geistigen Eigenschaften, sein Herdenleben u. s. w., direkt oder indirekt, ab. Und das Pflanzenreich, es steht dem Tierreich an Tiefe und Fülle der Naturgedanken in keiner Weise nach, ja übertrifft es vielleicht nach mancher Hinsicht

noch, wenn ein Vergleich hierin überhaupt sich anstellen liesse. Fällt uns beim Tierreich die Verschiedenartigkeit der Lebensverhältnisse und die wundersame Art und Weise, auf welche die Natur diesen verschiedensten Lebensverhältnissen in der Ausstattung der Tiere gerecht wird, vor allem in die Augen, so ist es beim Pflanzenreich wiederum die endlose Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit der Mittel und Wege, welche die Natur zur Befriedigung verhältnismässig ziemlich gleicher oder ähnlicher Bedürfnisse, bei geringer Abweichung der sonstigen Verhältnisse, immer und immer wieder findet, die gewaltige schöpferische Phantasie und Erfindungsgabe der Natur, die unser Erstaunen und Bewundern immer von neuem wieder hervorruft. Unerschöpflich ist die Fülle, die sich hier dem andächtigen Beschauer darbietet. Wie aber ist es möglich, dem Fernerstehenden mit kurzen Worten einen Begriff, eine Ahnung von dem zu verschaffen, was hier vorliegt? Schwer ist's, und die Verlegenheit ist gross.

Ein ganz wunderbar eingerichtetes Ding ist z. B. der Kirschbaum, die Augenweide jedes Naturfreundes im Frühjahr, das Labsal des durstigen Wanderers zur Fruchtreife. Nach der althergebrachten Beschreibung heisst's über ihn etwa: er gehört zu den Steinfrüchtlern, in die oder jene Klasse nach Linnée, hat über zwanzig Staubgefässe, welche auf dem Kelchrande angewachsen sind; seine Blüten stehen in Dolden, die Blätter sind elliptisch und zugespitzt etc. Betrachten wir ihn jetzt dagegen wieder im Lichte seiner Lebensweise und seiner Lebensbedürfnisse innerhalb des Rahmens seines lebensvollen Daseins! Zum Leben und zu seiner Ernährung braucht er vor allen Dingen Wasser. Es regnet; stellen wir uns auf der Landstrasse unter einen Kirschbaum! Ringsum trieft's herunter von dem Rande seiner Krone — in der Mitte aber, rings um den Stamm, bleibt ein kreisförmiger trockener Fleck von demselben Durchmesser, den die Krone besitzt. Graben wir am Rande dieses Fleckes nach, senkrecht nach unten: genau an dieser Stelle treffen wir die letzten, zartesten Ausläufer der Wurzeln, auf die zum Aufsaugen des Wassers bestimmten feinsten Saugwürzelchen! Dorthin also gerade leitet der Kirschbaum das auf seine Krone fallende Regenwasser und der Gärtner, der das recht wohl weiss, gräbt darum an dieser Stelle gern eine kreisförmige Furche zum Auffangen des Regenwassers, und wenn er den Kirschbaum umsetzt und beschneidet, werden Krone und Wurzeln ebenfalls so beschnitten, dass Wurzel- und Blattkrone gleichen Durchmesser erhalten! Darum eben sind die Blätter zugespitzt, darum eben liegt die Mittelrippe etwas tiefer und der Rand der Blätter ist darum eben wie bei einer Schale etwas nach aufwärts gekrümmt; denn durch die Blätter wird das Regenwasser wie in kleinen Becken aufgefangen, und die Spitze dient als Schnäuzchen, um das Regenwasser auf das darunter befindliche Blatt auszugiessen und so terassenförmig von Blatt zu Blatt nach dem Rande der Krone zu führen — eine echte

und rechte Kaskadenwasserleitung in centrifugaler Richtung! Und es regnet auch kaum hindurch durch die Blattlücken; denn — der Kirschbaum braucht für seine Ernährung auch — Licht! Überall wo eine Lücke ist, drängen sich tiefer liegende Blätter hinein, um die durch die Luke fallenden Lichtstrahlen aufzufangen — darum auch die bei genauerer Betrachtung sich ergebende eigentümliche Thatsache, dass die inneren Blätter meist grösser, die äusseren gewöhnlich etwas kleiner sind, eben der grösseren Anzahl der dadurch entstehenden Lichtluken wegen! Wasser, Licht, Luft braucht der Kirschbaum. Aber das genügt noch nicht für sein Bestehen: auch Feinde hat er, die sein Laub verzehren, das sind die Raupen, Käfer, Geziefer und Ungeziefer. Wie aber kann er sich diese vom Halse halten? Am Grunde der Blattspreite des Kirschblattes, befinden sich bekanntlich am Blattstiel kleine rote Pünktchen, die ja charakteristisch gerade für die Blätter des Kirschbaumes sind. Es sind Drüsen, welche einen süssen Saft absondern, eine Delikatesse und ein Lockmittel für die Ameisen. Und in der That kann man ja gerade am Kirschbaum ganze Züge von Ameisen, selbst über Klebringe hinweg, am Stamme emporwandern sehen; sie holen sich den Saft dieser Ameisennektarien und — nehmen unterwegs, als echte Fleischfresser und Raubtiere, Raupen und allerhand anderes schädliches Ungeziefer mit, das sie bekanntlich gemeinsam überfallen, überwältigen und in ihren Bau schleppen. Darum gelten für den Forstmann ja auch die Ameisen als die beste Waldpolizei, und Kirschalleen, in deren Nähe man die Ameisenhaufen zerstören würde und thatsächlich auch zerstört hat, haben es gar bald gezeigt, wie scharf und wichtig diese polizeiliche Kontrolle der Ameisen zu nehmen ist. In einem Spezialwerke über die Ameisen (von Forel) wird die Zahl der Insekten, welche in einem einzigen Tage von den Bewohnern eines einzigen Ameisennestes vertilgt werden, auf 100000 geschätzt! Vor dem Frasse grösserer Tiere, der pflanzenfressenden Säugetiere insbesondere, ist der Baum ja durch die Höhe seines Stammes geschützt. Dass dies aber wirklich einer seiner Zwecke ist, die Krone herauszuheben aus dem Bereiche frevelnder Tiere und Menschen, geht mit vollster Deutlichkeit und schlagender Evidenz daraus hervor, dass seine niedrigeren Verwandten, wie z. B. die Schlehe, oder solche, welche in verschiedener Gestalt, in Strauch- oder Baumform vorkommen, wie die wilde Pflaume, der Holzapfel, in dem Augenblicke, da sie zur Strauchform herabsinken, sofort auch mit Dornen, verkümmerten Zweigen, bewehrt sind — als Schutz vor dem Frasse der Weidetiere — auch die strauchförmige wilde Pflaume hat Dornen — und dass diese Dornen in dem Augenblicke sofort — als überflüssig, unharmonisch — wieder wegfallen, wenn der Strauch ein Baum, die Pflanze hochstämmig wird!

Das Merkwürdigste und Wichtigste am Kirschbaum sind ja natürlich seine schönen wohlschmeckenden Früchte, die Steinfrüchte.

Digitized by Google

Wozu das schmackhafte Fleisch? Wozu die schöne, „kirschrote“ Farbe? Wozu der Steinkern in der Mitte? Die Kirsche als Naturkirsche, als die wir sie ja auch von unserem natürlichen und nichts weniger als anthropocentrischen Standpunkte aus ansehen müssen, ist ja immer die „Vogelkirsche“ — die Vögel, Stare, Drosseln, Pirole insbesondere, kommen und holen sie als willkommene Speise: die rote Farbe ist die Komplementärfarbe zu grün — sie leuchtet, zur Fruchtreife, am schönsten heraus und hebt sich am deutlichsten und schönsten ab von dem Grün des Laubes — den Vögeln sich dadurch erkennbar machend und zur Nahrung anpreisend. Der Kern würde natürlich, zumal in dem kräftigen Vogelmagen, ohne weiteres mit verspeist oder verdaut werden, wenn er eben nicht durch die harte Steinschale geschützt wäre. So müssen sie ihn wieder von sich geben, er gelangt höchstens bis in den Kropf und — der Zweck ist erreicht. Der Baum, der sich selbst nicht aussäen kann, zieht die Vögel zu seinen Diensten, zu seiner Verbreitung heran, ebenso wie er die Ameisen zu seiner Leibgarde benutzt und sich unter ihren Schutz stellt. Nun, und woher und warum wieder die grosse Blütenpracht und der eigenartige, zierliche Bau der Blüte, die so zeitig im Frühjahr unser Auge erfreut? Das Laub ist zu dieser Zeit noch gar nicht entfaltet — ja, eben das ist ja auch der Grund, warum der Baum so schön aussieht, die Blätter würden die ganze Blütenpracht verderben und vernichten, und sie ist ja auch vernichtet, sobald die Blätter, nach Verlauf weniger Tage, grösser geworden sind. Ja freilich, der Baum muss eben so zeitig blühen, er muss blühen, bevor die Blätter die Entfaltung seiner Pracht illusorisch machen — die Bienen, die in dieser Zeit ohnehin nicht viel andere Blumen finden, schwirren heran, aus weiter Ferne, angelockt durch die leuchtende, schneeige Blütenfülle, die infolge des hohen Stammes noch um so mehr zur Geltung kommt und eben infolge ihrer Fülle und ihrer weitreichenden Sichtbarkeit wiederum vollen Ersatz bietet für den mangelnden, aber ebenfalls für die Wirkung in die Ferne berechneten Duft der Blüten, mit dem andere meist weniger auffallend blühende Pflanzen dafür wieder ausgestattet sind. Die Bienen aber sind ja die natürlichen und unabänderlich notwendigen Befruchter — ohne sie keine Kirsche, ohne sie kein Fortbestehen des Kirschbaums! Und die Blüte ist ja auch ganz und gar und besonders für sie eingerichtet, sinnvoll und zweckmässig. Für sie entwickelt ja die Blüte den süssen Saft zur Speise und Belohnung ihres Dienstes; aber nicht so oberflächlich bietet sie ihn dar, und nicht so leicht macht sie seine Erwerbung. Erst mit Mühe und unter gleichzeitiger, unwillkürlicher Ableistung des Dienstes, der Befruchtung, können sie ihn erlangen. Darum eben liegt er ganz in der Tiefe des Kelches, am Grunde des Fruchtknotens; darum eben ist der Eingang des Kelches oben verengt, versperrt noch dazu durch den in der Mitte hervorragenden Stempel, umringt von einer grossen Zahl von Staubgefässen, deren grosse

Anzahl eben die Wahrscheinlichkeit ihrer Berührung erhöhen oder vielmehr diese Berührung völlig sichern und Ersatz bieten muss für die im Vergleiche zu anderen Blütenformen, Lippen-, Schmetterlings-, Kreuzblütlern etwa mit viel weniger Staubgefässen, immerhin ziemlich offene und weite Schlüsselform der Blüte. Die Zahl der Staubgefässe verringert sich eben, wenigstens im allgemeinen, mit der Enge der Blüte, d. h. mit der Sicherstellung der Befruchtung durch andere Mittel. Es geht, dem Bau der Blüte nach und der tiefen Lage des Nektars wegen, gar nicht anders, als dass das behaarte, eben aus diesem Grunde, in Anpassung an die Blumen behaarte Insekt sich mit Pollen beladt und die Narbe berühren muss. Und doch bleiben auch so noch viele Blüten unter der grossen Zahl derselben, infolge von Witterungseinflüssen und infolge besonders der durch das Grösserwerden der Blätter sehr beschränkten Blütezeit, unbefruchtet, alte Jungfern, vergeblich harrend der Hochzeit — und dies ein innerer Grund gleichzeitig wieder für die überaus grosse Zahl der Blüten und Dolden, die, nach den Grundsätzen der Wahrscheinlichkeitsrechnung, einen kompensierenden, „harmonischen" Ausgleich wieder bieten soll gegenüber eben der Ungunst besonderer Verhältnisse während der Blütezeit und gegenüber der Kürze der Blütezeit selbst! Und so schliesst auch hier die Logik der Natur den Ring der Gedanken in sich selbst zusammen. Wir erblicken denselben Pflanzenteil, sei es der Stamm in seiner Bedeutung als Schutzmittel oder als Fahnenstange für die Krone, sei es die Blütenmenge in ihrer Bedeutung für die kurze Blütezeit wie für das Herbeilocken der Insekten, unter den verschiedensten Gesichtspunkten und Gedankengängen als sinnvoll, logisch und zweckmässig, wirkend für das Bestehen des Ganzen. Harmonie, Zweckmässigkeit, tiefer Sinn, Fürsorge überall — was fehlt dem Kirschbaum noch zu seinem Bestehen? Er ist wahr und wahrhaftig, im vollsten Sinne des Wortes, sein eigner Gärtner, der sich selber pflegt, sich selber begiesst, selbst für seinen Schutz und seine Aussaat sorgt und, wo dies ihm selbst direkt zu verrichten nicht möglich ist, die Tiere, Vögel, Ameisen, Bienen, als — seine Gehilfen heranzieht und sie reichlich belohnt. Wie das Rind, so auch der Kirschbaum ein Wunder der Schöpfung und göttlichen Weisheit, und wie sie, jedes Tier und jede Pflanze, was sich ebenso leicht wieder nachweisen liesse. Wahrlich, Goethe hat auch hier wieder recht, wenn er sagt: „Jede Pflanze", so, im rechten Sinne betrachtet, „verkündet dir nun die ewigen Gesetze, jede Blume, sie spricht lauter und lauter mit dir."

„Das alles aber sollen wir in der Volksschule, in unsern Klassen treiben?" wird mancher vielleicht im stillen sich schon verwundert gefragt haben, und allerhand Einwände dagegen sind vielleicht bereits schon fertig gestellt. Aber nur gemach! Einmal ist es eingangs ja bereits ausdrücklich hervorgehoben worden, dass die zu besprechenden Beispiele ganz ohne Rücksicht auf ihre Verwendung im Unterrichte

dargelegt werden sollten, und anderenteils ist es ja ganz selbstverständlich, dass so viele Gedanken und Beziehungen ja bei weitem nicht auf einmal oder gleichzeitig nebeneinander zum Verständnis und zur Klarheit gebracht werden können; ja ganz unmöglich ist es zunächst auch, von unseren Kindern, wie wir das jetzt gethan haben, etwa ein Überblicken so vieler Einzelheiten unter einheitlichen Gesichtspunkten, ein Zusammenfassen so vielerlei Einrichtungen zu einer Einheit, ein Unterordnen des Einzelnen unter den einen obersten, einheitlichen Lebenszweck zu verlangen, wer kann es verlangen, dass sie schon den Zusammenhang der Zusammenhänge erkennen und verstehen sollen? — sie werden ja immer, mehr oder weniger, am Einzelnen, Kleinen haften bleiben. Und das vornehme Ziel, das Kiessling und Pfalz hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts auch der Volksschule gesteckt haben, Erkenntnis des Zusammenhangs des Naturganzen, Betrachtung der Natur als einer wunderbaren, erhabenen, gesetzmässigen, wohlgeordneten Einheit, das wird ja natürlich — das ist auch meine Meinung — streng aufgefasst, eben immer nur ein vornehmes, unerreichtes Ideal, ein frommer Wunsch bleiben — muss sich ja selbst der erwachsene Mensch nur mit einer verhältnismässig dürftigen Einsicht in den inneren Zusammenhang der Natur, ja selbst auch nur mit einer mehr oder weniger tiefen Ahnung dieses Unerschöpflichen und Unausdenkbaren begnügen! Dass aber die Einsicht in die Zweckmässigkeit der Einzeleinrichtungen für die Kinder recht wohl verständlich, ja dem oft recht praktischen Sinne selbst des weniger Begabten vollständig einleuchtend und verständlich ist, dass eine derartige Betrachtungsweise, das Heraussuchen des praktischen Zweckes, dem kindlichen Geiste sogar ganz besonders angemessen und besonders interessant ist, das steht gewiss ausser Zweifel. Und wer es versucht hat, wird oft genug darüber erstaunt sein, mit welch' unerwartet gutem Verständnis und welch' grossem Interesse gerade unsere Kinder, falls sie eben noch natürliche Kinder und nicht schon doktrinär verbildet sind, solchen Betrachtungen entgegenkommen. Das Einzige, was man bei unseren gewöhnlichen Schulverhältnissen zur Durchführung eines solchen Unterrichts verlangen müsste, wäre vielleicht eine Beschränkung der Stoffthemen zu Gunsten eben einer grösseren Vertiefung und Verarbeitung des einzelnen zur Betrachtung gestellten Gegenstandes. Non multa, sed multum müsste auch hier bei Aufstellung des Stoffplans oberster Grundsatz sein.

Aber wenn wir uns zunächst auch, wie erwähnt, vollständig begnügen müssen und begnügen lassen mit einem verhältnismässig noch wenig tiefen Verständniss des Lebewesens und uns grundsätzlich zufrieden geben vielleicht mit dem Verständnis der Zweckmässigkeit jeder einzelnen Einrichtung, so möge man nur ja nicht glauben, dass wir damit — ebensowenig wie bei der Besprechung anderer Unterrichtsstoffe! — nun die Grenze des in der Volksschule zu Leistenden schon erreicht haben und hier nun bereits stille stehen müssten. Im

Gegenteil, nun erst zeigt sich der Vorzug einer derartigen durchgeistigten Betrachtungsweise — und jeder geistvollen Betrachtungsweise — erst recht in seinem vollen Lichte. Hat das Kind das Lebewesen, bei der ersten, ursprünglichen Betrachtung desselben, in seinen Einzelheiten begriffen, die darin liegenden Gedanken verdaut und zu seinem geistigen Eigentum gemacht, nun ist auch das Schulkind im stande, diese Einzelheiten wieder zu einander in Beziehung zu setzen, herauszufinden, wie sie so schön wieder zueinander passen, eins vom andern bedingt wird, meinetwegen wie die grosse Zahl der Staubgefässe der Kirschblüte bedingt wird durch die Blütenform oder wie zunächst selbst auch fernerliegende Einrichtungen und Eigentümlichkeiten, die Hörner, das Herdenleben, die Hufe des Rindes, sich schliesslich doch immer wieder auf das Eine, auf den letzten Grund, auf die Nahrung zurückführen lassen u. s. w., ganz gewiss ist nun auch das Schulkind im stande, zu erkennen, wie die einzelnen zweckmässigen Einrichtungen durchaus nicht bloss einzeln für sich zweckmässig, weise gebaut sind, sondern auch in ihrer Gesamtheit, in der Art ihrer Zusammenfügung Weisheit und Zweckmässigkeit, Harmonie erkennen und alle sich schliesslich sogar auf einen Gesamtzweck oder auf einen einheitlichen Gesichtspunkte beziehen lassen. Und die Hervorkehrung des Gegenteils vielleicht, der Nachweis etwa, welch ein Unding im Hinblick auf die sonstige übrige Beschaffenheit des Wesens es wäre, wenn der Löwe Hörner, oder die Schlange Beine, der Storch, die Giraffe, der Strauss einen grösseren Kopf oder kürzere Beine, der Elefant, der Ochse, das Schwein, der Walfisch einen kleineren Kopf oder längere Beine hätten, welch ein Widersinn darin liegen würde, wenn die Blüten der Rosen etwa in Trauben oder Dolden, die Blüten der Doldengewächse dagegen einzeln, die Preisselbeeren mit ihrem dunkelgrünen Laube etwa schwarzblau und die Heidelbeeren mit ihrem hellgrünen, später gelbwerdenden Laube rote Beeren hätten u. s. w., kurzum, die phantasievolle Neuschöpfung einer verkehrten Schöpfung, zur Unterhaltung während der Unterrichtsstunde, die Erinnerung vielleicht an den Weltverbesserer, den tadelsüchtigen Schulzen Hoppe u. ä. m., werden diese Erkenntnisse zu immer grösserer Klarheit bringen und die Weisheit und Vollkommenheit der wirklichen Schöpfung, sowie die Überzeugung, dass wirklich alles „gut" in ihr ist, nur in um so helleres Licht setzen. Ja, selbst zu der noch weitergehenden Erkenntnis und Einsicht, dass nicht nur ein Teil zum andern passen, sondern auch die Lebewesen wieder zu einander, dass nicht nur das Einzelwesen ein wunderbares, einheitliches, logisch in sich geschlossenes Ganzes, sondern die ganze Natur eine grosse, wunderbare Einheit bildet, in welcher kein Glied fehlen darf, ohne das Bestehen des Ganzen in Frage zu stellen, selbst zu dieser Erkenntnis lässt sich in der Volksschule, die nötigen Einzelkenntnisse vorausgesetzt, recht wohl fortschreiten, und wenn man vorläufig etwa nur an die wunderbare Anpassung der Blumen und

Digitized by Google

Insekten, an die Art, wie sich bestimmte Blumen wieder an bestimmte Insekten und umgekehrt diese an jene in Form und Länge des Rüssels, Behaarung, Flugweise, Farbenliebhaberei, anpassen, oder an das Gemeinschaftsleben von Pflanzen und Ameisen u. ä. m. erinnern sollte — alles natürlich nicht auf einmal, sondern nach und nach, mit der Erweiterung des kindlichen Horizonts, zu welcher Erweiterung ja eben wiederum solche rückblickende, zusammenfassende Betrachtungen ein vorzügliches Hilfsmittel sind. Wiederholungen, Vergleiche, Zusammenfassungen von grösseren Stoffganzen, wie überhaupt jeder Ruhepunkt im Unterricht — das sind die Stellen und Gelegenheiten, bei welchen der behandelte Stoff in solcher Weise vertieft und ergänzt werden kann. Niemals braucht bei solch denkender Betrachtung der Natur die Wiederholung ein blosses Wiederkäuen des Gelernten zu sein und auch bei der Wiederholung dürfte der Schüler das Gefühl nicht los werden, dass er eigentlich nicht rekapituliert, sondern immer noch „produziert", im Alten immer wieder etwas Neues sehen und das Alte immer noch besser verstehen lernt.

Und ist es schliesslich auch nicht volle und klare Einsicht oder volle Erkenntnis des Zusammenhangs des Naturganzen, wirklicher, klarer Einblick in die Harmonie der Sphären und der Natur, was wir erreichen können oder auch nur wollen, so ist und so wird es doch ganz gewiss immer ein mehr oder weniger dunkles Gefühl von der unendlichen Grossartigkeit und Weisheit der Schöpfung, eine mehr oder weniger tiefe Ahnung der wunderbaren Harmonie des Weltalls und seiner Glieder sein, was in den Gemütern unserer Kinder wachgerufen werden wird — und welch gewaltiger, hochbedeutsamer Gewinn für die Erziehung unserer Kinder, nach den verschiedensten Seiten hin, sich wieder daraus ergeben muss, ist nicht schwer zu sehen. In solchen Stunden werden sie es verstehen und fühlen lernen, was der Spruch sagen will: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündigt seiner Hände Werk", und was es heissen will, wenn der Dichter sagt: „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre, ihr Schall pflanzt seinen Namen fort. Ihn rühmt der Erdkreis, ihn preisen die Meere, vernimm, o Mensch, ihr göttlich Wort!" Und auch den Kindern schon kann in der Schulstunde bereits wenigstens eine Ahnung von der Bedeutung jenes tiefsinnigen Wortes aufgehen (wenn wir das Wort selbst den Kindern auch kaum sagen werden), des Wortes, das Faust, in die Betrachtung des Zeichens des Kosmos, bei der Geisterbeschwörung, versunken ausruft: „Wie alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt, wie Himmelskräfte auf und nieder steigen und sich die goldenen Eimer reichen, vom Himmel durch die Erde dringen, harmonisch all das All durchklingen!" Ehrfürchtiges Staunen und andächtiges Sinnen wird, ach wie oft, bei solchen Betrachtungen die Gemüter ergreifen und die Naturgeschichtsstunde nicht selten der besten Religionsstunde an Wirkung und Gemütserhebung den Rang streitig machen. Ein tiefgegründetes

Gottesbewusstsein und dazu ein lebendiges Interesse und lebendige Freude an der Natur — das wird zu guterletzt der vornehmste und schönste Gewinn solchen Unterrichts sein müssen. Pflanzen und Tiere, sie sind dem Kinde nun nicht mehr blosses Spielzeug, grobe, verächtliche, überflüssige, langweilige Dinge, wie der heutigen Jugend so vielfach, auch nicht bloss, wie so vielfach den nüchternen Erwachsenen, blosse Werkzeuge und Mittel zur Befriedigung und Erreichung eigennütziger Zwecke, nur gemacht zum Nutzen für ihn, den Menschen, dem Herrn über alles, nein, sie werden für's Kind und für uns jetzt eben das, was sie wirklich sind: in sich und für sich, gleich uns, lebensberechtigte, wunderbare Geschöpfe Gottes, notwendige, unentbehrliche Glieder der gesamten Schöpfung, Prediger des göttlichen Ruhmes und der göttlichen Weisheit.

Dass es also wirklich möglich ist, diese denkende Auffassung der Natur und ihrer Geschöpfe in der Schule zu lehren und in die Schule zu bringen, darüber kann ja wohl kaum ein Zweifel mehr bestehen und Anfänge dazu sind ja auch schon verschiedentlich gemacht worden — berührt sich ja doch diese Auffassung in vielen Stücken, wenn auch durchaus nicht in allen, auch mit den Bestrebungen Junges. Wie aber nun im einzelnen die Behandlung eines solchen Lehrstoffes geschehen muss, darüber dürften wohl, Lehrern gegenüber, Anweisungen schwerlich noch nötig sein. Wenn ich auch glaube, dass ein näheres Eingehen auch auf diese Frage trotzdem noch manches Interessante und Lehrreiche zu Tage fördern könnte — die fünf „Stufen“ springen bei rechter Behandlung ganz unwillkürlich und ganz von selbst heraus, in mehrfachem Sinne sogar! — so würde ein näheres Eingehen auf diese speziellen methodischen Dinge uns doch für jetzt von unserem Gegenstande zu weit ab führen. So viel steht doch wohl fest, dass, nur ein Weniges von Lehrinstinkt vorausgesetzt, ein guter, inhaltsreicher Stoff, ein reicher, anregender Inhalt und Geist die Hauptsache bei allem Unterrichten ist und bleibt und dass selbst der beste Methodiker, wenn er nicht zugleich auch gediegene Kenntnisse und eine gute Bildung besitzt, am Ende doch nur leeres Stroh dreschen würde. Der Geist ist's, der beredt macht, und habt ihr wirklich 'was zu sagen, ist's nötig, Worten oder Methoden nachzujagen? „Sei nur auf guten Stoff bedacht, das andere magst du lassen, der schafft sich selber über Nacht die Kleider, die ihm passen“ — mit diesen kernigen, ketzerisch genug klingenden Worten Wackernagels können wir, denen es ja augenblicklich ebenfalls zunächst nur um die Vertiefung des Stoffs zu thun ist, vorläufig, meine ich, recht wohl unser methodisches Gewissen beruhigen.

Und nur auf einen Punkt will ich darum zuletzt noch hinweisen, auf die eingangs aufgestellte Behauptung nämlich, dass mit einer grösseren Durchgeistigung des naturgeschichtlichen Lehrstoffs, mit der Erfüllung dieser einen Hauptforderung, alle sonstigen Wünsche, welche gewöhnlich hinsichtlich dieses Unterrichtsgegenstandes noch

Digitized by Google

übrig bleiben, das Verlangen nach grösserer Rücksichtnahme auf das Leben der Geschöpfe, nach Zurückdrängung der Systematik und nach intensiverer Naturbeobachtung ohne weiteres gegenstandslos werden. Jeder fühlt es nach dem Voraufgegangenen wohl schon, dass dies wirklich und in der That so ist und so sein muss. Denn nicht allein, dass in solchem Unterrichte viel, viel mehr gedacht und geistig gearbeitet wird, nein, es muss darin auch viel, viel genauer und eingehender beobachtet und viel schärfer gesehen, Leben und Bewegung in der Natur müssen viel, viel intensiver betrachtet und berücksichtigt werden, wenn anders man überhaupt das Abstraktionsmaterial für die dem Lebewesen zu Grunde liegenden Gedanken zusammenbringen will. Denn das sieht nach den bisherigen Erörterungen nun gewiss wohl ein jeder, dass, ohne eine ganz genaue Betrachtung des Lebens und der Lebensweise der Geschöpfe sofort eben auch ihr Bau ein Buch mit sieben Siegeln wird und bleibt — erst das Leben, dann der Bau (oder auch umgekehrt), dann die Beziehung beider zu einander, das wird ja fast stets der natürliche, logische und psychologische Gang der Betrachtung sein. Wohl ist es richtig, dass die Staubgefässe jetzt nicht mehr so genau gezählt und die leidigen botanischen termini technici — ober- und unterständiger Fruchknoten, gelappt, gekerbt, gesägt, lineal, lanzettlich u. s. w. — nicht mehr in dem Masse wie früher gepaukt zu werden brauchen oder wenigstens, soweit sie vorkommen, einen reicheren Inhalt erhalten. Bei solchem Unterrichte geht es viel natürlicher, kindlicher zu. Aber alles, was dem Kinde wirklich auffällt und interessant erscheint, wenn es auch in der Flora als charakteristisch nicht verzeichnet steht, etwa die hohle Beckenform des Kirschblattes, alles, womit der Lehrer, wenn's die Kinder unversehens zur Sprache bringen, bis jetzt gewöhnlich nichts zu machen wusste, was er sonst wohl gar als gar nicht zur Sache gehörig zurückwies, das wird jetzt oft besonders wichtig und interessant und lehrreich: ob eine Furche im Blattstiel ist oder am Stengel eine Kante und wie sie verläuft, ob sich im Blatte oder in der Blattscheide Wasser befindet, ob darin Tierchen ertrunken sind — wichtig für die Ernährung, Selbstdüngung und Wasserleitung der Pflanze — ob nicht gar welche irgendwo herum krabbeln, ob die Härchen, mit welchen die Pflanze oder Teile derselben besetzt sind, auf- oder abwärts (Schutz vor von unten ankriechenden Raupen) gerichtet sind, ob die Blüten hängen oder aufrecht stehen oder ob ihre Haltung, je nach Wetter oder Tageszeit, wechselt, ob vielleicht gar in der Blumenkronenröhre oder in dem Sporn der Blüte ein Loch hinein gefressen ist (Einbruchsdiebstahl!), ob die bunt gefärbte Blumenkrone irgend welche Farbenabtönungen, an irgend einer Stelle Flecke, Striche, Haare, Häkchen, Zähnchen, Buckel hat (zur Bequemlichkeit und Stütze für das befruchtende Insekt, als Wegweiser zum Saft oder Aushängeschild dafür); beobachtet und zwar sehr genau muss es beobachtet und zu beobachten aufgegeben werden, wie

das anfliegende Insekt es macht, wenn es sich auf die Blüte setzt, wenn es hineinkriecht, an welchem Körperteile haftender Blütenstaub zu sehen ist, wohin, auf welche Blumen es dann fliegt, welche Insekten es sind, die auf bestimmte Blumensorten gehen, wie die Ameisen es treiben, wie die Katze schleicht und ihre Beute fängt und verzehrt, wie dagegen der Hund es macht, wie das Rind frisst und wiederkäut, wie das Eichhörnchen seine Nüsse sprengt, die Schlange, der Frosch sich bewegen und ihre Beute fangen und verzehren — alles, alles ist ja von mächtigstem Einflusse auf ihren ganzen Körperbau. Und wieder ist es Goethe, der diesen gewaltigen Unterschied der richtigen Naturbetrachtung vor der hergebrachten schon vollständig gefühlt und ganz in seiner Weise prächtig in Worte gefasst hat. „Müsset im Naturbetrachten immer eins wie alles achten", wohlgemerkt, ganz wie das natürliche Kind es thut, „nichts ist drinnen, nichts ist draussen; denn was ist innen, das ist aussen." Unwesentliches und Wesentliches giebt es kaum am Lebewesen, am allerwenigsten ja für das Kind — alles, bis auf die kleinen roten Pünktchen am Blattstiele des Kirschbaums und bis auf das Pünktchen oder Strichelchen in der Blüte, das dem Insekt den Weg zeigt, alles ist wesentlich und zum Gedeihen und Fortkommen unbedingt erforderlich. Goethe, und immer wieder Goethe ist es, dessen Einsicht wir bestätigen und bewundern müssen und von dem wir lernen können. All die angestellten Erörterungen, sie sind, wie man wohl sagen darf, ja nichts weiter schliesslich, als eine weitere Aus- und Durchführung seiner Ideen und ein Kommentar seiner Worte. „Wer will 'was Lebendiges beschreiben, sucht erst den Geist herauszutreiben, dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt, leider, nur das geistige Band." Das geistige Band, ja, darum handelt sich's. Der Geist der Natur, ihn wollen wir zu erfassen suchen und vor ihm, dem Geiste der Natur, wird dann auch all der quälende Ballast und der langweilige Krimskrams, womit Lehrer und Schüler sich leider so vielfach noch jede Freude an den herrlichen Geschöpfen Gottes verleiden, mit einem Male verschwinden und verwehen wie die Spreu vor dem Winde. Geist und Gemüt, Interesse und Freude an der Natur und ihren Geschöpfen, Ehrfurcht vor Gottes Grösse und Erhabenheit und demütige Selbstbescheidung, das ist, das muss am Ende der herrlichste Gewinn und der schönste Erfolg solchen Unterrichts sein. Ja, wenn man es am Schlusse bedenkt und zu überblicken sucht, welch' unerschöpflicher Reichtum an Gedanken und damit an geistiger Arbeit, Bildung und Anregung in solchem Stoff enthalten ist, welche Fülle von Beobachtung der Natur und ihres Lebens das Abstraktionsmaterial für diese Gedanken und damit auch das Material zur mannigfaltigsten Übung der Sinne hierbei bildet, welche Tiefe der Naturauffassung und damit der religiösen und sittlichen Anregung und Erbauung diesem Stoffe innewohnt und ungezwungen, ganz von selbst aus ihm hervorwächst, welches lebendige Interesse endlich und welche Freude an der Grossartigkeit der Natur

Digitized by Google

in solchem Stoffe sich entwickeln und bethätigen muss, wenn man dazu vor allem auch noch beachtet, wie bei solcher Behandlung des Stoffes selbst die Mühe der Einprägung desselben für den Lehrer notwendigerweise fast ganz von selbst wegfällt, dadurch eben, dass aller trockene Wissens- und Notizenballast entfernt ist und alles übrige eben durch seine sinnvolle Bedeutung, durch die Gedanken, mit denen es associiert ist, und nicht zuletzt auch durch die ununterbrochene von selbst sich aufdrängende immanente Repetition (gelegentlich der Vergleichungen und der weiteren Durcharbeitung und Vertiefung der Stoffe), fast von selbst zum unverlierbaren Eigentum des kindlichen Geistes werden muss — dann wird, meine ich, wohl jeder die Berechtigung und die grossen Vorzüge solcher neuen Reformbestrebungen auf dem vorliegenden Gebiete anerkennen und einsehen, dass dadurch, ja dadurch überhaupt erst der naturgeschichtliche Unterricht zu einem den übrigen Fächern völlig gleichberechtigten Bildungs- und Erziehungsmittel für unsere Kinder wird, und dadurch eigentlich erst einrückt in die Reihe der auch für die Volksschule unentbehrlichen, wirklich notwendigen, bildenden Unterrichtsfächer.

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die 31. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1899 in Leipzig.

In der Vorversammlung begrüsste Oberlehrer Krusche im Namen der Leipziger Ortsgruppe, des Herbartvereins und der Pädagogischen Union den Verein an seinem Gründungsorte, Dr. Schubert ferner im Namen des Leipziger Lehrervereins, in dessen Hause der Verein tagte. Der letztere Redner erinnerte dabei an den Hingang des Prof. L. Strümpell, vielleicht des letzten unmittelbaren Schülers Herbarts. Der erste Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt aus Wien, würdigte die Verdienste des Heimgegangenen, der in den ersten 8 Jahren auch Mitglied bez. Vorstandsmitglied des Vereins war, und gab dabei interessante Mitteilungen über die geplante Berufung Strümpells an die Universität Wien, die durch die Opposition gewisser Leute vereitelt wurde. Die Versammlung erhob sich zu Ehren des Verstorbenen von den Sitzen.

Die gegenwärtige Bewegung in der Philosophie, bemerkte der Vorsitzende weiter, ist der von unserem Vereine gepflegten Pädagogik nicht günstig. Das Bewusstsein, dass das Endziel der Wissenschaft eine objektivgültige, absolute Wahrheit sei, schwindet zur Zeit immer mehr, und es

macht sich ein Relativismus und Subjektivismus breit. Dadurch werden tüchtige Geister zu Skeptikern gegenüber der Philosophie überhaupt, und die vorhandenen „Philosophieen" erscheinen leicht alle zusammen als bloss subjektive Erzeugnisse einzelner Männer und, wenn sie Beifall finden, als Mode etwa eines Jahrzehnts. Wie aber die Philosophie Herbarts ein Wissen sucht, das mit den Thatsachen zusammenstimmt, so auch seine Pädagogik ein Wissen, das mit den Thatsachen der pädagogischen Praxis übereinstimmt und dieselben verwertet. Und diese Praxis sagt aus, dass Herbart nicht antiquiert ist, wie die Modephilosophie meint, sondern dass er fortwirkt. Das letztere beweist, wie von anderen Seiten ausgeführt wird, auch die erfreuliche Ausbreitung der Zweigverbände in verschiedenen Landschaften, obwohl diese Ausbreitung auf der anderen Seite den Nachteil hat, dass dem Hauptverein bei seiner freien Organisation Mitglieder entzogen werden. Der Rückgang der Pädadogik an der Universität Leipzig muss insbesondere die früheren Mitglieder des Zillerschen Seminars, die in demselben nicht nur die glücklichsten Jahre verlebt, sondern auch vielfach die für das Schicksal ihres Lebens entscheidenden Gedanken in sich aufgenommen haben, schmerzlich berühren. Aber das Seminar in Jena, welches gegenwärtig allein die Herbartische Idee der Universitätsseminare vertritt, ist trotz vielfacher gedrückter Verhältnisse so besucht, dass der Zudrang beinahe der Reinheit der Idee gefährlich ist. Man kann also auch für die Zukunft getrost die Fahne hochhalten!

Im Rahmen dieser Ausführungen bewegten sich dann die Berichte aus den Landschafts- und Lokalvereinen (Thüringen, Halle-Mansfeld, Eisleben, Magdeburg, Stassfurt, Chemnitz, Leipzig).

Aus den wissenschaftlichen Verhandlungen hebe ich, wie dies nicht anders möglich ist, hier nur einige Hauptpunkte kurz heraus und verweise auf die später erscheinenden „Erläuterungen zum 31. Jahrbuche", welche den stenographischen Bericht, vom Vorsitzenden redigiert, enthalten.

1. Willmann, Über Sozialpolitik.

Die Abhandlung läuft aus in eine Kritik der „Sozialpädagogik" von Prof. Paul Natorp (Stuttgart 1899). In dem historischen Teile, welcher der Kritik vorausgeht, hat Willmann auf Wunsch des Vorsitzenden diejenigen Punkte aus seiner „Geschichte des Idealismus" kurz zusammengefasst, welche zu der Frage in Beziehung stehen. Wie man weiss (vergl. „Pädagogische Studien" 1896, S. 105), versteht Willmann unter dem Ausdruck Sozialpädagogik nicht eine bestimmte Ausprägung der ganzen Pädagogik (wie Bergemann und in unsicher schwankender Weise Rissmann), sondern einen notwendigen Teil jeder richtigen Pädagogik, nämlich die Beziehung der pädagogischen Ziele und Mittel auf die verschiedenen Arten der menschlichen Gesellungen. Nach seiner Ansicht ist dieser Teil seit Locke und Rousseau zu sehr in den Hintergrund getreten gegen die Individualpädagogik, d. h. gegen denjenigen Teil, welcher auf die Eigenart des einzelnen Zöglings sieht und erwägt, wie der einzelne Erzieher aus demselben das Beste machen könne. Was

Digitized by Google

Verfasser in dieser Hinsicht zum Ruhme des Altertums und Mittelalters ausführt, wurde eingeschränkt; dort wurde die „Gerechtigkeit" nur den zwei oberen Ständen gegenüber geübt, den Sklaven gegenüber nicht, und im Mittelalter erinnerte die Unterscheidung von Laien und Priestern nach katholischer Auffassung noch an jene Unterscheidung der Stände. — In Herbarts Pädagogik findet Willmann Bestandteile sozialpädagogischer Auffassung vor und stellt sie in der Arbeit sorgfältig zusammen. Hier wurden einzelne Auslegungen der Kritik unterzogen. Er hält jedoch eine weitere Ergänzung nach dieser Seite hin für nötig. Herbart unterscheidet aber, wurde dazu bemerkt, eine doppelte Begründung der Ethik: Die eine durch die Stimme des Gewissens, die andere durch die geschichtliche Offenbarung (in Religion, Sitte, Organisation der Gesellschaft u. s. w.). Willmann misst nun dem geschichtlichen Faktor einen zu hohen Wert bei, wenn er nach katholischer Art für die thatsächliche Gestaltung der gesellschaftlichen Mächte absolute Anerkennung zu verlangen scheint, während nach protestantischer Auffassung der Einzelne auf Grund seines Gewissens Kritik an dem Gegebenen, Thatsächlichen üben darf. In metaphysischer Hinsicht, allgemeiner: bei aller kausalen Erklärung des Gegebenen sollen sich unsere Gedanken richten nach dem in der Erfahrung Gegebenen, in ethisch-praktischer Hinsicht hingegen soll sich das Gegebene richten nach unseren Gedanken und Gewissenssaussprüchen. Das leugnet natürlich jede Philosophie, welche aller Wissenschaft, auch der Ethik, die Aufgabe stellt, Gegebenes kausal zu erklären. — Willmann nennt als gegebene soziale Erzeugnisse: Sprache, Sitte, Wissenschaft, Kunst. Aber die Sprache deckt sich bekanntlich nicht mit der Logik: sie kann auch Falsches ausdrücken; die Wissenschaft kann irren; die Sitte kann Verwerfliches enthalten (z. B. das Aussetzen gebrechlicher Kinder); die Kunst kann sich Geschmacksverirrungen hingeben. Die Kulturgüter sind also der Entwickelung unterworfen, sie sind der Fortbildung und Verbesserung, aber auch des Rückganges fähig. Und umgekehrt können sich in einzelnen Personen Ideen ausbilden, die es verdienen, Gemeingut zu werden, und das ist auch oft geschehen, wie die Thatsache des Christentums zeigt. Demnach erhalten die Kulturgüter ihren Wert nicht erst dadurch, dass sie von der Gesellschaft aufgenommen werden. — Mehr Zustimmung wurde dem Verfasser zu Teil bei seinen Ausführungen über die Sozialpädagogik von Prof. Natorp in Marburg. Dieser versteht darunter nicht, wie aus dem Vorstehenden folgen würde, die Einführung in ethisch-reine Anschauungs- und Bethätigungsweise, sondern die Einführung in die jetzige wirkliche Gesellschaft, wie wenn die Kinder nur einfach den jetzigen Erwachsenen gleich zu werden brauchten und es keinen Sinn hätte, nach etwas Vollkommenerem zu streben. Die Autonomie des Willens ist bei Kant wie auch bei Herbart ein sittliches Ideal, bei Natorp aber, obwohl er sich einen Neukantianer nennen lässt, eine Hülse ohne Inhalt; sie läuft hinaus auf blosse Willkür, also in dieser Hinsicht auf den modernen Subjektivismus, von dem oben die Rede war. Damit hingen Erörterungen über den Potenzbegriff zusammen, der oft dadurch zu Missbrauch führt, dass man Vermögen

und Kraft zugleich darunter versteht; aber das Vermögen bezeichnet in der Geschichte der Philosophie herkömmlich ein zu den Erscheinungen Hinzugedachtes, die Kraft dagegen ist ein Wirkliches. — Der Behauptung Willmanns, der Katholizismus habe der Sozialdemokratie ruhmvollen Widerstand geleistet, wurde die thatsächliche Lage der Dinge in katholischen Gegenden und Ländern entgegengehalten.

Die zahlreichen Fälle, in welchen Natorp nicht nur Kant, sondern auch Pestalozzi unrichtig auffasst, wurden in der Debatte nur angedeutet. Zu der gleichzeitig mit der Sozialpädagogik erschienenen Schrift Natorps aber: „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre“, in welcher er nach Willmanns Ausdruck dieselben Fragen „in mehr populärer Form behandelt“, haben Flügel, Just und Rein eine ausführliche Entgegnung erscheinen lassen (im 4. Hefte der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik), die während der Versammlung bereits vorlag.

2. Flügel, Über voluntaristische und intellektualistische Psychologie.

An der Arbeit, die eben so zeitgemäss war wie die vorige, wurde zunächst hervorgehoben, dass sie auf vielen Gebieten orientierend und klärend zu wirken vermöge. Darum wurde auch der Wunsch geäussert, sie möchte im Sonderdruck herausgegeben werden. Die Debatte hingegen war nicht so umfangreich, wie mancher erwartet und gewünscht haben mag: es fehlte an Leuten, die Ausstellungen machten. Ich dachte dabei an eine bei ähnlichem Anlass (vergl. Pädagogische Studien 1891, S. 240) mitgeteilte Äusserung, die in Zillers Theoretikum mitunter vorkam: das Vorliegende sei „leider so gut“, dass sich nicht viel daran aussetzen lasse.

An dem Missverständnisse, Herbarts Psychologie erkläre alles aus Vorstellungen, komme über dieselben nicht hinaus, ist sie, so wurde bemerkt, selbst etwas schuld. Sie bezeichnet, ob wohl natürlich ganz offen und unter ausdrücklicher Ankündigung, mit dem Ausdruck Vorstellung zweierlei, nämlich einmal die ersten, elementarsten seelischen Ereignisse, die „Selbsterhaltungen“, dann aber auch die projizierte Empfindung, also die Vorstellung im gewöhnlichen Sinne. Just findet für den ersteren Vorgang Wundts Ausdruck Empfindung passender. Empfindung setzt jedoch, bemerkt dagegen Flügel, eine Thätigkeit der Sinne voraus; wir brauchen aber einen Namen für das, was noch da ist, wenn wir von dem sinnlichen Eindruck absehen, für die blosse Thätigkeit der Seele. — Für unsere psychologische Beobachtung ist zeitlich angesehen ein Gesamtzustand, ein Komplex von Vorstellungen in jenem ersten Sinne das Ursprüngliche, und daraus sondern sich nach und nach einzelne bestimmte Zustände so aus, dass wir sie in der herkömmlichen Weise mit Namen bezeichnen können. Kausale Erklärung aber, die niemals Gegenstand der Wahrnehmung sein kann, verlangt, dass wir das Zusammengesetzte aus dem Einfachen erklären, also in Gedanken jenen Gesamtzustand aus den einfachsten Elementen psychischer Thätigkeit entstehen lassen. Wie nun eine Stange für sich allein niemals ein Hebel ist, wohl aber durch Darbietung eines Stützpunktes

Digitized by Google

u. s. w. jeden Augenblick einer werden kann, so ist die einzelne Vorstellung — sie kann ja als wirklich einzelne nur gedacht werden — für sich allein nicht Wille, aber aus der Konfiguration vieler Vorstellungen kann sich etwas ergeben, was die einzelne Vorstellung nicht leisten kann. — Damit hing zusammen, was über das Verhältnis des späteren, ausgebildeten Vorstellungslebens zum Willen vorgebracht wurde. Es ist der Irrtum viel verbreitet, als ginge nach Herbarts Psychologie ganz von selbst aus dem Vorstellen der Wille hervor, und zwar hier der gute Wille im Sinne der Ethik. Aber das betrachten wir selbst als einen grossen Irrtum, und es ist für uns ein Hauptproblem der Pädagogik: wie wird aus der Einsicht eine den Willen bestimmende Kraft, denn es ist dazu eine ganz bestimmte, noch dazu bei jedem Menschen individuell verschiedene Gruppierung der ursprünglichen Zustände nötig. Unter „Einsicht" wird daher auch gar nicht das Wissen schlechthin verstanden, sondern eben nur ein solches, das geeignet ist, auf den Willen hinüber zu wirken, und dazu gehört vor allem, dass es auf eigenem Urteil beruht, nicht auf blosser Überlieferung und pflichtmässigem Auswendiglernen. Zillers „Grundlegung" (1865) hatte mit diesem dort zuerst nach verschiedenen Seiten weit ausgeführten Gedanken die Pädagogik die Regulative gegen sich. Aber noch heute giebt es Staatsmänner, welche auf die Einsicht viel weniger Gewicht legen, und es giebt auch Pädagogen, die ihnen beistimmen. (Bergemann sagt über diese Betonung der Einsicht, die Herbartsche Pädagogik suche sich damit einen „rationalistischen Anstrich" zu geben.)

Andere Ausführungen betrafen den Ton der Empfindung. Manche Empfindungen sind ganz unbetont oder nur ganz unmerklich betont, so manche Gesichtsvorstellungen und Muskelempfindungen. Dieser Zustand ist die Brücke zum Verständnis für die „wissenschaftliche Stimmung", welche dem Denker notwendig ist. Sie ist leichter zu erreichen bei rein theoretischen Wissenschaften als bei praktischen, die unmittelbarer ins Leben eingreifen. Die voluntaristische Psychologie aber arbeitet derselben entgegen, ja es wird, sogar von Logikern, ihr Vorhandensein und ihre Möglichkeit bezweifelt, weil manche Leute dieselbe nie an sich erfahren haben. Das ist also wiederum der mehrfach erwähnte moderne Relativismus und Subjektivismus. Was über den Einfluss desselben auf einzelne Wissenschaften ausgeführt wurde, wolle man später in den Erläuterungen suchen.

3. Vogt, Friedrich August Wolf als Pädagog.

Der Verfasser der Arbeit betrachtet Wolf nicht bloss historisch, als einen Mann der Vergangenheit, sondern wie Herbart als einen Mann, dessen Ideen in der Gegenwart fortwirken, als den genialsten Philologen der neueren Zeit, unter dessen Einfluss das Gymnasium bis heute gestanden hat. Ebenso, heisst es von anderen Seiten, ist den Philologen, mit wenigen rühmlichen Ausnahmen, die Verachtung der Pädagogik geblieben, welche Wolf eigen war und nach welcher er lehrte: der beste Philolog ist dadurch zugleich der beste Pädagog. Die Methode des Unterrichts ist nach ihm gegeben durch die Methode der Wissenschaft selbst, also durch die Logik;

Digitized by Google

was neben derselben noch nötig ist, wird geleistet durch Erfahrung und Übung, durch die Macht der Persönlichkeit — — und durch das staatliche Reglement, falls nach dem Urteil weitere Volkskreise jene an sich ja notwendigen Dinge noch nicht auszureichen scheinen. So rächt es sich an den heutigen Philologen, dass Wolf in seinen verschiedenen Stellungen immer die Autonomie der unter ihm stehenden Anstalten zu beschränken suchte. Das Reglement hat nun, nicht durch pädagogische Gedanken geleitet, sondern durch Zeitumstände gedrängt, den klassischen Unterricht beschnitten und neue Stoffe in den Lehrplan aufgenommen; aber dadurch ist nur die Konzentration auf wenige Fächer, die zu Wolfs Zeit wohlthätig wirkte, verloren gegangen, geblieben ist dagegen der fachwissenschaftliche Gang, geblieben auch, weil nicht hinreichend durchgebildete pädagogische Gedanken dagegen stehen, das rein fachwissenschaftliche Ziel, und da die Archäologie seit Wolf an Ausdehnung sehr gewonnen hat, so soll der heutige Gymnasiast in weniger Stunden viel grösseres leisten als der frühere!

Dem wird allerdings entgegengehalten: Wolfs Bedeutung liegt gar nicht in der pädagogischen Begründung gewisser Massnahmen — diese war bei ihm wirklich nur subjektiv und fragmentarisch —, sondern darin, dass er die Umwandlung der damaligen Philologie in Altertumswissenschaft vollzog. Dieser neue Begriff der Philologie fängt erst in diesem Jahrhundert an, das Gymnasium zu erobern, aber Wolf erreichte doch, dass die klassischen Sprachen Gegenstand des Unterrichts blieben zu einer Zeit, in welcher das Latein aufhörte, die Sprache der Gelehrten und der Diplomatie zu sein. Allerdings blieb eine Lücke im Lehrplan: die Archäologie ist kein Bildungsstoff für 9jährige Knaben; der erste Sprachunterricht wurde also im ganzen in der alten Weise weiter betrieben. Aus den „Jugenderinnerungen" Karl Friedrichs von Klöden, der als Kartenzeichner mit Wolf in Berührung kam, werden allerdings über den Betrieb der Grammatik, so des Deklinierens und Konjugierens, Ansichten mitgeteilt, die wir heute recht wohl unterschreiben könnten; aber die pädagogischen Ansichten Wolfs ruhten nicht auf festen Prinzipien, und so ist es nicht zu verwundern, dass er darin nicht konsequent blieb.

Da Wolf die Ansicht hatte, das Erlernen der klassischen Sprachen gebe eine allgemeine formale Bildung, die für das Studium aller Wissenschaften befähige, so wurde auch dieser Begriff erörtert, woran sich besonders Herr Prof. Barth aus Leipzig beteiligte. Derselbe äusserte auch, die Missachtung der Pädagogik, wenigstens der theoretischen, sei bei den Philologen doch nicht mehr in dem Masse vorhanden, wie früher; hier sei das Wirken Otto Fricks u. a. nicht ohne Erfolg geblieben.

4. Schmidkunz, Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik.

Die Arbeit ist ein im Verband für Hochschulpädagogik in Berlin gehaltener Vortrag. Mit dem Ausdruck ist nicht gemeint die Pädagogik, welche auf Universitäten vorgetragen wird, sondern die, welche auf Hochschulen befolgt werden soll. Der Vorsitzende nahm daher an dem

Digitized by Google

Namen Anstoss, da derselbe Unklarheiten veranlassen müsse, und hielt den Namen Hochschulreform für richtiger. In sachlicher Hinsicht dagegen erklärte man sich mit dem Verfasser einverstanden und zollte auch dem Mute, der in seinem Vorgehen liegt, Anerkennung. Vergleiche die Abhandlung von Schmidkunz Pädagogische Studien 1898, S. 49 ff.

5. Bolis, Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre des österreichischen Gymnasiums.

Bei den allgemeinen Bemerkungen, welche Verfasser den Präparationen über Tacitus' Germania vorausschickt, wird zunächst festgestellt: Der Inhalt des Werkes ist ein encyklopädischer Stoff, bei dem also die formalen Stufen nur eine modifizierte Anwendung finden können. Aber die Schüler sollen an der Lektüre auch die fremde Sprache lernen, und diese ist in dem Werke in konkreter Form dargeboten und erfordert die Anwendung der Formalstufen. – Die Ausführungen über die Präparationen betrafen zuerst die Stellung des Skriptums: dem Verfasser ist wöchentlich eine bestimmte Stunde für stilistische Übungen nach einem besonderen stilistischen Lehrbuche vorgeschrieben, während Menge es sehr gut an die Lektüre angeschlossen hat. Die Stellung der Biographie des Tacitus am Anfange der Lektüre wird beanstandet. Die Einführung in den Inhalt findet man vorzüglich, nur einzelne Fragen mehr zerstreuend als sammelnd. Das System, führt man in Bezug auf Jahrbuch S. 176, aus, soll nicht zu rasch von Individualbegriffen zu Allgemeinbegriffen übergehen. Die „stilistische Vertiefung", S. 177, hält man erst am Schlusse der Germania für angebracht; dazu entgegnet aber der Verfasser, dass wegen der Nähe der Maturitätsprüfung und auch aus pädagogischen Erwägungen, sagt man von anderer Seite — der Schüler gewöhnt werden müsse, nicht bloss Sätze, sondern Kapitel zu verstehen.

6. Jetter, Schwäbische Sagen im Unterricht.

Den Präparationen gehen allgemeine Bemerkungen über die Verwertung der Stammessagen, besonders der Thüringer, voraus, vergl. Erläuterungen 29, S. 49 ff. Man hält (gegen Göpfert) den dort ausgeführten Gedanken fest, dass jede Landschaft ihre Stammessagen verwerten soll, wenn sie brauchbare hat; im anderen Falle gehe man sofort zu der allgemein deutschen Nibelungensage über, was nach einem Versuche Hollkamms sich durchführen lässt, und wofür sich in Niederösterreich auch lokale Anknüpfungen finden, während bei dem nicht einheitlichen Ursprung der Bevölkerung eine einheitliche, zusammenhängende Stammessage fehlt. Der letztere Fall setzt überall die Methodik in eine gewisse Notlage; einstweilen aber ist noch nicht hinreichend untersucht, in welchem Umfange dieselbe thatsächlich vorhanden ist.

In Hinsicht auf die Eberhardsagen glaubt man aber, dass die klassische Uhlandsche Form derselben für Kinder des 3. oder 4. Schuljahres doch zu schwierig sei; man müsste die volkstümliche Prosaform derselben benutzen oder eine eigene Prosabearbeitung schaffen. Von den weiteren Ausstellungen

Digitized by Google

im einzelnen hebe ich nur hervor, dass man in den vertiefenden Betrachtungen mitunter ein zu weit gehendes Moralisieren fand.

7. Teupser, Der pädagogische Wert der Rechenaufgaben,

Die Debatte bezog sich nicht im einzelnen auf die Gruppen von heimatlichen Rechenaufgaben, welche zur Illustrierung der allgemeinen Ausführungen dienen, sondern nur auf die letzteren selbst und dabei besonders auf das Verhältnis des Rechnens zu den Gesinnungsstoffen neben der Heimatkunde. Vergleiche Erläuterungen 23, S. 51 ff. und Pädagogische Studien 1891, S. 248 f. Auf der Robinsonstufe, führt man aus, stehen die Einzelheiten des Gesinnungsunterrichts und der Heimat- und Naturkunde einander sehr nahe. Bei späteren Gesinnungsstoffen aber liegen die Einzelheiten, welche mit dem Rechnen in Verbindung treten können, oft weit auseinander. Dagegen lässt sich aus den heimatlichen Stoffen ein reicheres und wirksameres Material gewinnen, das auch imstande ist, die Rechenmomente aller Gebiete zusammenzuhalten. Die allgemeine Aufgabe des Rechenunterrichts ist fruchtbare Orientierung für das ganze spätere Handeln; die Ausführung aber muss notwendig verschieden ausfallen, und es ist daher auch in den Aufgabensammlungen zu unterscheiden zwischen Aufgaben, die für ein ganzes Land, oder nur für einzelne Gegenden oder Orte passen. Trotz der zahllosen Rechenhefte ist auf diesem Gebiete noch viel Verdienst zu erwerben, besonders hinsichtlich der Frage, wie man die Sachgebiete des Rechnens gebührend pflegt, ohne das Kind mit jeder Aufgabe in ein anderes Gebiet zu werfen. Die Teupserschen Gruppen von heimatlichen Rechenaufgaben werden als dankenswerte Anregung zur Bildung fruchtbarer Aufgaben anerkannt. [1])

8. Hopf, Versuch einer Würdigung der Geometrie der Lage in ihrer Bedeutung für den Jugendunterricht.

Die Arbeit wird allgemein begrüsst, weil sie die Aussicht eröffnet, dass in Zukunft die Geometrie naturgemässer werde betrieben werden können. Für die Schule sei es in ziemlichem Umfange ein Vorurteil, zu glauben, bewiesene Wahrheiten im Sinne der Euklidischen Geometrie seien wertvoller, als angeschaute. Das schulmässige System wird sich, glaubt man, sehr vereinfachen, die Anknüpfung an Geschichte und Naturkunde dagegen sehr erweitern lassen. Noch wird verwiesen auf Herbarts Abc der Anschauung. Die triangulären Formen (II. Abschnitt, No. V) stellen ein Strahlenbüschel in einer Ebene dar und sind mit achtjährigen Kindern durchgearbeitet worden! — Soll freilich die Anregung Hopfs bald Früchte tragen, so erscheint es nötig, zunächst ausgeführte Proben der Behandlung in verschiedenen Stufen zu geben, damit die Diskussion nicht wieder zum Stillstand kommt.

---

[1]) Die ganze Sammlung von Aufgaben, der die Gruppen des Jahrbuches entnommen sind, ist unterdes erschienen unter dem Titel: Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. Leipzig, Alfred Hahn. Kart. 1,80 M.

Die Arbeit von Th. Franke: Die religiöse Seite der Gesamtentwickelung, wurde nicht zur Diskussion gestellt, da sie erst im nächsten Jahrbuche fortgesetzt und abgeschlossen werden soll.

Die Bestimmung des nächsten Versammlungsortes wurde dem Vorstande überlassen; Hildburghausen und Halle standen besonders in Frage. Der Besuch seitens der Mitglieder hielt sich etwa auf der gewöhnlichen Höhe; von Leipziger Pädagogen mögen manche durch den zu gleicher Zeit stattfindenden deutschen Zeichenlehrertag abgehalten worden sein; doch wohnten die beiden Königl. Bezirksschulinspektoren Schulrat Dr. Kühn und Schulrat Zimmler dem grösseren Teile der Verhandlungen bei.

Fr. Franke.

II. Die Heranbildung von Lehrern in Frankreich.

Wie an den Ausbau der Volksschule, so ist man auch an die zielbewusste Gründung eines Standes von weltlichen Volksschullehrern in Frankreich sehr spät herangetreten. Das Volksschulgesetz von Guizot (1833) forderte zwar, dass in jedem Departement ein Lehrerseminar errichtet werden solle, allein eine energische Durchführung dieser wichtigen Aufgabe wurde eigentlich erst von dem Minister Ferry (1879) in Angriff genommen. Selbst ein genauer Kenner von Land und Leuten, wie Karl Hillebrand, hielt diese Aufgabe für unlösbar: „Die Führer wissen sehr wohl, schreibt er, dass Frankreich keine 40000 Laienschulmeister auftreiben kann, selbst wenn es die dafür nötige ungeheure Ausgabe bestreiten wollte.“ Die Thatsachen haben gezeigt, dass er sich irrte. An öffentlichen Knabenschulen unterrichten jetzt ausschliesslich weltliche Lehrer, die Zahl des weltlichen Unterrichtspersonals belief sich 1895 bereits auf über 96 Tausend.

Eine grosse Anzahl der Lehrer wird in den Lehrerseminaren (écoles normales)[1]) herangebildet, doch ist der Besuch des Seminars nicht Vorbedingung für den Lehrerberuf, man kann sich auch durch Ablegen der entsprechenden Prüfungen die erforderlichen Zeugnisse erwerben. Jedes Departement soll nach dem Gesetz ein Lehrer- und ein Lehrerinnenseminar unterhalten. Nur vier schwachbevölkerte Departements haben gegenwärtig bloss *ein* Seminar.

Meldung zur Aufnahme. Die Meldung darf nicht vor vollendetem 16. und nicht nach vollendetem 18. Lebensjahre erfolgen. Beizubringen ist 1. ein Aufnahmegesuch (demande d'inscription), 2. Geburtszeugnis (acte de naissance), 3. das einfache Lehrerzeugnis (brevet élémentaire, ein Zeugnis, das durch Nachweis einer guten Volksschulbildung erlangt wird), 4. ein Schein, worauf sich der Bewerber verpflichtet, zehn Jahre im öffentlichen Schuldienst zu verbleiben.

---

[1]) Man darf ja nicht école normale mit séminaire verwechseln. Letzteren Namen führen in Frankreich die Erziehungsanstalten für katholische Geistliche (établissements où l'on élève des jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique).

Digitized by Google

Aufnahme. Die Aufnahme erfolgt auf Grund einer Aufnahmeprüfung (concours d'admission), nach Massgabe der verfügbaren freien Stellen. Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche Vorprüfung (épreuves écrites éliminatoires) mit folgenden Arbeiten: 1. Diktat, 2. Proben in Kalligraphie, 3. französischer Aufsatz, 4. Rechenarbeit, 5. Zeichenaufgabe; und eine mündliche (épreuves orales), die sich erstreckt auf französische Sprache, Rechnen und Dezimalsystem, Geschichte und Geographie Frankreichs und die Elemente der Physik und der Naturwissenschaften. Ferner hat der Prüfling über zwei von Seminarlehrern gehaltene Musterlektionen zusammenfassend zu berichten und auch die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten in Gesang, Musik, Turnen und Exerzieren (die Mädchen in Handarbeiten) nachzuweisen.

Allgemeine Einrichtung. Sämtliche Seminare sind Internate. Die Seminaristen (élèves-maitres) und Seminaristinnen (élèves-maitresses) werden auf Staatskosten unterrichtet und beköstigt; sie haben nur ihre persönliche Ausstattung (trousseau) zu beschaffen. Verlassen sie den Schuldienst vor zehnjähriger Amtsführung (s. o.), so haben sie dem Staat die entstandenen Kosten zurückzuvergüten.

Der Lehrplan. Der Lehrplan für Lehrerinnenseminare stimmt mit dem für Lehrerseminare nicht ganz überein. Am Lehrerinnenseminar werden die exakten Fächer nicht so stark betont. An Stelle der landwirtschaftlichen und Handfertigkeitsarbeiten treten weibliche Handarbeiten, sowie wirtschaftliche und gärtnerische Beschäftigungen.

Lehrplan. A. Lehrerseminar.

Unterrichtsgegenstand:	1. Jahr.	2. Jahr.	3. Jahr.	
1. Psychologie, Sittenlehre, Pädagogik	2	2	2	Stunden.
2. Französische Sprache und Litteratur	5	4	4	
3. Geschichte und Bürgerkunde	3	3	3	
4. Geographie	1	1	1	
5. Schreiben	2	1	—	
6. Neuere Sprache	2 (+1)	2 (+1)	2 (+1) [1]	
Exakte Fächer:				
7. Mathematik	3	4	4	
8. Physik und Chemie	2	2	3	
9. Naturwissenschaften und Gesundheitslehre	1	1	1	
10. Zeichnen und Modellieren	4	4	4	
11. Theorie des Ackerbaus	—	1	1	
	25	25	25	
Handfertigkeit und landwirtschaftliche Beschäftigungen	5	5	5	
Turnen und Exerzieren	3	3	3	
Singen und Musik	2	2	2	

[1]) Ausser den beiden Unterrichtsstunden ist wöchentlich noch eine dritte Stunde ausschliesslich zu Sprechübungen angesetzt.

B. Lehrerinnenseminar.

Unterrichtsgegenstand:	1. Jahr.	2. Jahr.	3. Jahr.
1–6. wie beim Lehrerseminar	15	13	12 Stunden.
Exakte Fächer:			
7. Mathematik	2	2	2
8. Physik	—	1	1
9. Chemie	—	1	1
10. Naturwissenschaften, Hygiene	1	1	1
11. Haushaltungslehre	—	—	1
12. Zeichnen	4	4	4
	22	22	22
Handarbeiten	3	2	2
Wirtschafts- und Gartenarbeiten	2	2	2
Turnen	2	2	2
Singen und Musik	2	2	2

In beiden Anstalten werden 5 Stunden täglich der Anfertigung der Arbeiten, sowie der Vorbereitung auf den Unterricht gewidmet.

Im zweiten Jahre beginnen die praktischen pädagogischen Übungen mit Berichten über eine Stunde oder ein Buch, der Erklärung eines Lesestückes, Verbesserung einer schriftlichen Arbeit, Darlegung eines Lehrstoffes. Im dritten Jahre halten die Zöglinge vor ihren Lehrern und Mitschülern Unterricht. Zu diesem Zwecke ist jedes Seminar verbunden mit einer Übungsschule unter besonderer Leitung (école annexe). Die zuhörenden Mitschüler üben Kritik.

Der Lehrplan der Seminare ist besonders mit Rücksicht auf das praktische Leben und den zukünftigen Beruf entworfen. Mit jedem Mittel soll danach gestrebt werden, dass dem zukünftigen Lehrer die sittlichen und geistigen Eigenschaften anerzogen werden, die in seinem Berufe unerlässlich sind. Jede mechanische Aneignung von Kenntnissen soll vermieden werden, ebenso wie jede mechanische Arbeit (Reinschriften u. s. w.). Vor allem soll die Denk- und Urteilsfähigkeit ausgebildet werden (le directeur proscrira tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion). Doch ist der in den Lehrordnungen vorgeschriebene Lernstoff sehr umfänglich und im Schlussexamen werden viel positive Kenntnisse verlangt, die ohne gedächtnismässige Aneignung schwer denkbar sind.

Die Schlussprüfung. Sämtliche Zöglinge des dritten Jahrgangs haben sich der Prüfung für das höhere Lehrerzeugnis (brevet supérieur) zu unterziehen (entspricht also etwa unserem Wahlfähigkeitsexamen). Die schriftliche Prüfung erstreckt sich auf französischen Aufsatz aus der Litteratur oder Moral, auf Arithmetik, Physik und Naturwissenschaften, besonders soweit sie im praktischen Leben angewendet werden; eine Übersetzung aus der fremden Sprache in die französische und eine Zeichnung nach einem Modell. — Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die verschiedenen Gegenstände des Lehrplanes.

Digitized by Google

Schülerzahl, Kosten. Im Jahre 1895/96 hatten sämtliche Seminare 6700 Schüler (gegen 7856 im Jahre 1894/95). — Zur Prüfung behufs Erlangung des brevet élémentaire meldeten sich 1895 30678 Bewerber (s. Abs. 2), von denen es 16463 erlangten, dem Examen für das brevet supérieur unterzogen sich 6364 Bewerber, 3787 mit Erfolg. Die Kosten für die Seminare beliefen sich 1895 auf 8688857 Fr. gegen 8904504 Fr. im Jahre vorher.

Anstellung. Die Seminaristen, die das brevet supérieur erlangt haben, werden bei Anstellungen vor allen anderen berücksichtigt. Sie haben zunächst eine Hilfslehrerzeit (stage) von mindestens zwei Jahren durchzumachen (instituteurs stagiaires), worauf ihre ständige Anstellung erfolgen kann (instituteurs titulaires). Die Anstellung liegt in der Hand der Präfekten, sie erfolgt auf Vorschlag des Akademieinspektors (siehe Pädagogische Studien XX, S. 48). Vor vollendetem 21. Lebensjahre kann einem Lehrer eine selbständige (leitende) Stellung nicht übertragen werden.

Andere Seminare. Die höheren Seminare (écoles normales primaires supérieures) in Saint-Cloud (Lehrer) und in Fontenay-aux-Roses (Lehrerinnen) bilden Lehrer und Lehrerinnen für die Seminare und die gehobenen Volksschulen vor. Die Lehrbefähigung für diese Anstalten wird durch eine besondere Prüfung erworben (examen d'aptitude au professorat dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures), der sich jeder Franzose unterziehen kann, wenn er die nötigen Voraussetzungen erfüllt. Ein Lehrerseminar für Gymnasialanstalten ist die Ecole normale supérieure in Paris, ein anderes für Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen die Ecole normale de Sèvres, die natürlich den Bedarf an Unterrichtspersonal nicht decken können; auch die Zöglinge dieser Anstalten haben sich mit den anderen Bewerbern einem besonderen Examen (concours d'aggrégation oder examen du certificat d'aptitude) zu unterziehen. —

Besonderes. In den Lehrerinnenseminaren lässt man als Aufsichtslehrerinnen (répétitrices) junge Ausländerinnen zu. Sie erhalten Wohnung, Kost und Heizung im Seminar gegen eine Vergütung von 400 Fr. für die 10 Monate des Schuljahrs; sie haben täglich $1^1/_2$—2 Stunden ihrer Zeit ihren Pflichten zu widmen und dürfen dem Unterrichte nach Belieben beiwohnen. Privatunterricht ausserhalb der Schule gegen Honorar zu erteilen, ist ihnen nicht gestattet.

Dresden. Dr. K. Meier.

III. Weitere Mitteilungen über die „Société d' Etudes et de Correspondance Internationales."

Im 6. Hefte des XIX. Jahrganges dieser Blätter hat der Unterzeichnete auf Dr. Emile Lombards Werk, die Société d' Etudes et de Correspondance Internationales hingewiesen. Da es sich hierbei um ein noch junges und doch schon ausserordentlich segensreich wirkendes Unternehmen handelt,

Digitized by Google

das, wie es scheint, einer grossen Zukunft entgegengeht, so erlaubt sich der Einsender, dem damals Gegebenen noch einige weitere Mitteilungen hinzuzufügen.

Zunächst ist nachzutragen, dass die Einschreibegebühr für den Beitritt zur „Internationalen Correspondenz" (I. C.) auf 5 Fr. (4 M.) erhöht worden ist, was seinen Grund in den fortwährend steigenden Verwaltungskosten hat. Ist doch die Mitgliederzahl zu Anfang April 1899 bereits auf 578 gestiegen.*) Darunter befinden sich gegenwärtig 104 Lehrer des In- und Auslandes, die an den verschiedensten Schularten wirken (der letzte eingetragene Vertreter unseres Standes ist Dr. A. Koch, der bekannte Professor an der Universität Heidelberg). Auch Schüler höherer Lehranstalten sind der Gesellschaft beigetreten, da man sich allerdings kaum ein besseres Hilfsmittel zur Fortbildung in den neueren Sprachen denken kann, als die zweisprachigen Artikel der Zeitschrift und den internationalen Briefwechsel. Für diese Schüler besteht die ausserordentliche Vergünstigung, dass sie an Einschreibegebühr für den Briefwechsel (einmalig!) und Jahresbeitrag nur die Hälfte zahlen (also das erste Jahr 2 Fr. 50 (= 2 M.) + 4 Fr. (= 3 M. 20) = 6 Fr. 50 (= 5 M. 20), für die übrigen Jahre 4 Fr. (3 M. 20), wofür ihnen die Zeitschrift, die jetzt den Titel „Concordia" führt, unentgeltlich und postfrei zugestellt wird.

Übrigens kann man für 8 Fr. jährlich auch die Zeitschrift (Monatshefte mit durchschnittlich 34 Seiten Text) beziehen, ohne der I. C. beizutreten.

Trotzdem diese Vereinsblätter**) aus freiwilligen, nicht honorierten Beiträgen bestehen, so liegen über sie die günstigsten Urteile der europäischen Presse vor, unter anderem von dem berühmten französischen Kritiker und Schriftsteller Francisque Sarcey.

Der Besitz der Mitgliedskarte bietet viele praktische Vorteile. So werden z. B. jedem Mitglied der Gesellschaft die grössten und besten Zeitschriften der Welt zu einem um 5 %—20 % ermässigten Preis geliefert. Eine grosse Anzahl von Gasthöfen in allen Kulturländern hat sich ferner verpflichtet, auf Vorzeigung der Mitgliedskarte hin dem Gaste 5 % Rabatt auf seine Rechnung zu gewähren. Das Aprilheft führt deren 110 an (darunter solche in Aachen, Alexandria, Algier, Baden, Berlin, Biarritz, Bordeaux, Braunschweig, Brüssel (2), Budapest, Calais, Krakau, Dieppe, Dresden (2), Edinburgh, Florenz, Freiburg i. B., Genua (2), Heidelberg (3), London, Mailand, München, Neapel, Paris (5), Rom (3), Rotterdam, San Remo, Stockholm, Strassburg, Stuttgart, Venedig, Vevey u. s. w.). Auch für die Pariser Weltausstellung wird die Gesellschaft mit verschiedenen Pariser Gasthäusern Verträge zu Gunsten ihrer Mitglieder abschliessen.

---

*) Gegen 408 im Oktober 1898.

**) Über die Art des Inhalts vergl. diese Blätter XIX, 6. Wir fügen heute dem dort Gesagten hinzu, dass für unterhaltende zweisprachige Artikel aus pädagogischen Gründen jetzt noch mehr Raum geschaffen worden ist.

Ein weiterer grosser Vorzug für der Gesellschaft angehörige Kollegen, die ins Ausland reisen, ist der, dass sie in allen grösseren und vielen kleineren Städten gebildete Leute finden, mit denen sie sofort in Verkehr treten können. Es ist bekannt, wie schwer es oft z. B. für den in Frankreich reisenden Deutschen ist, passende Gesellschaft zu finden, und bei der Kürze unserer Ferien bedeutet ein Aufenthalt im Auslande zum Zwecke sprachlicher Studien nicht selten ein Opfer an Geld, zu dem die wirkliche Ausbeute in gar keinem Verhältnis steht. Ähnlich ist es in England, und auch in der Schweiz ist es oft nicht anders. In der Schweiz drängen sich die Fremden meist in Pensionen zusammen und verkehren da grossenteils mit Leuten, die eben auch erst Französisch lernen wollen. Dass damit wenig erreicht wird, liegt auf der Hand. Durch den Beitritt zu der Société d' Etudes et de Correspondance Internationales hingegen verpflichtet sich jeder ohne Unterschied des Standes, der Religion und des Volkes, jedem anderen Mitgliede so förderlich als möglich zu sein. Dafür hat er natürlich darauf Anspruch, das Gleiche zu verlangen. Für einen Aufenthalt in Paris würde man sich zunächst an die Geschäftsstelle (77, Rue Denfert—Rochereau) wenden, wo man bereitwilligst alle möglichen Auskünfte erhält, und da die Gesellschaft gegenwärtig 80 Pariser Mitglieder zu den Ihrigen zählt, dürfte für gesellschaftlichen Anschluss hinreichend gesorgt sein. Ausserdem finden in Paris von Zeit zu Zeit von der Gesellschaft veranstaltete litterarisch-musikalische Darbietungen statt, die sehr beliebt sind, zu denen jedes Mitglied freien Zutritt hat und an denen berühmte Künstler und Schriftsteller ihre Werke selbst zum Vortrag bringen. Für kommenden Sommer *) sind sogar gemeinschaftliche Ausflüge in die Umgegend von Paris geplant, an denen sich alle Mitglieder der Gesellschaft unentgeltlich beteiligen dürfen.

Viele weitere gemeinnützige Einrichtungen sind noch geplant. Heute weisen wir nur noch für die künftigen grossen Ferien auf ein Unternehmen hin, das von der Stuttgarter Zentralstelle aus geleitet wird. Herr Hertig de Giez, der Direktor dieser Zentralstelle, ein französischer Schweizer, veranstaltet einen Ferienkursus, der sich im Gegensatz zu ähnlichen Unternehmen das Ziel gesteckt hat, die französische Umgangssprache zu pflegen. Zunächst sollen in Stuttgart selbst vorbereitende Übungen stattfinden, sodass je 4 Teilnehmer von einem französischen Lehrer unterrichtet werden. Dann aber sind 4—5 Reisen in die französische Schweiz geplant, nach Genf, Chillon, Montreux, Rochers de Naye, Zermatt, Chamounix, Luzern (Righi) mit Besuchen von Theatern u. s. w. Der Preis für diese Reisen beträgt alles in allem 300 M. für den Kopf. Nur 12 Teilnehmer werden dies Jahr angenommen. Nähere Auskünfte über diesen Kursus erteilen die Herren Hertig de Giez (Alleenstr. 21), Lehrer G. Wagner (Böblingerstr. 87) und Lehrer G. Klein (Waisenhaus) in Stuttgart.

---

*) Die „Weiteren Mitteilungen über die Société etc." waren bereits Ende April bei der Redaktion der Pädag. Studien eingegangen, konnten aber erst in diesem Hefte erscheinen.

Wer sich für die Gesellschaft interressiert, lasse sich Mitgliederverzeichnis und Probenummer senden, die kostenlos gewährt werden. Die Adresse des Direktors der Gesellschaft und Redakteurs der Zeitschrift ist: M. Emile Lombard, professeur agrégé au Lycée Montaigne, docteur en philosophie de l' Université de Leipzig, 77, Rue Denfert-Rochereau, Paris.

Zwickau, den 27. April 1899. Dr. Johannes Hertel.

C. Beurteilungen.

Deutsche Sprache.

I.

Hermann, Paul Th., Diktatstoffe I. Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearbeitet von Paul Th. Hermann. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig. Wunderlich 1898. 184 S. 1.60 M., geb. 2 M.

Dass dieses Buch schon die dritte Auflage erlebt, zeigt einesteils wie der Sprachunterricht doch allmählich in bessere Bahnen einlenkt, andernteils zeugt es für die Vortrefflichkeit des Inhalts. Die neue Auflage ist insofern etwas verändert, als die für die Behandlung der Satzzeichen bestimmten Diktate weggelassen worden sind. Sie werden in einem zweiten Bande erscheinen, der den Titel tragen soll: Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Die Gesamtzahl der Diktate beträgt im vorliegenden ersten Bande 550. Sie sind nach Unter-, Mittel- und Oberstufe und innerhalb dieser Gruppen wieder nach orthographischen Prinzipien geordnet. Bei der grossen Menge hat der Lehrer die Auswahl, sodass er diejenigen bevorzugen kann, die dem Stoff seiner Klasse entsprechen. Inbezug auf den Inhalt sind in den Diktaten alle Disziplinen vertreten, das Leben des Kindes ist berücksichtigt; Gedichte und Sprichwörter fehlen nicht, und auch die üblichen Abkürzungen kommen zu ihrem Recht. — S. 139 Z. 8 von unten muss es heissen gedeihen und S. 180 Z. 15 von unten munter. Das Buch ist sehr warm zu empfehlen.

II.

Rudolph, G., Der Deutschunterricht, III. Abteilung. Wortkunde im Anschluss an den Sachunterricht. Materialien zu einer elementaren Onomatik und Phraseologie. Von Gustav Rudolph (Dr. Rudolph Schubert). Leipzig, E. Wunderlich 1898. 160 S., ungeb. 2 M., geb. 2.50 M.

Dieses Buch steht in der Litteratur des neueren deutschen Sprachunterrichts einzig da. Der Verfasser hat, wie er selbst sagt, den Versuch gewagt, Materialien, welche der Alltäglichkeit angehören, darzubieten, um an ihnen das Walten der Sprachgesetze zu veranschaulichen. Wir stimmen ihm vollkommen bei, dass dies der geeignete Stoff ist, an dem der Geist sich üben soll, und wir müssen rückhaltslos anerkennen, dass ihm sein Versuch glänzend gelungen ist. Seine Materialien zu stilistischen und denksprachlichen Übungen ordnet er nach Natur- und Menschenleben und kommt ungesucht auf die Zweiteilung von Substantiv- und Verbalbegriffen. Als Substantivbegriffe aus der Geographie behandelt er sieben, die die Landschaft, und zehn, die Wind und Wetter betreffen. Aus der Gesellschaftskunde bringt er 21 Verbalbegriffe, von denen je 9 körperliche und geistige und 3 gewerbliche Thätigkeiten nennen. Bei dem Be-

Digitized by Google

griff „merken“ charakterisiert er einige neuere deutsche Wörterbücher. Am Schluss des Buches bietet er eine ausgeführte Lektion über den Begriff Weg. Wie reichhaltig das Buch ist, sei hier kurz an einem beliebig herausgegriffenen Beispiel gezeigt. Unter Himmel werden zunächst die Attribute heiter, klar, hell, licht, wolkenlos, trüb, düster, dunkel, finster behandelt, dann die Verbalbegriffe, wie der Himmel glänzt und lacht, Zusammensetzungen, wie himmelhoch, Redensarten und Sprichwörter; die Mehrdeutigkeit des Wortes — Weltdecke, Klima, Aufenthaltsort Gottes, die Gottheit selbst — und endlich die Verwendung in übertragner Bedeutung, z. B. Himmelbett. Überall nun weist der Verfasser hin auf die ursprüngliche Bedeutung und auf die Verwandten des Wortes nach Abstammung und Begriffsinhalt. — Das Werk wird für alle die eine bisher schmerzlich empfundene Lücke ausfüllen, die den deutschen Sprachunterricht im Sinne Hildebrands erteilen.

III.

Narten, K., Lies richtig! Anleitung zum Richtigsprechen. Schullehrbuch der deutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von den Ergänzungen der Zeit-, Eigenschafts- und Verhältniswörter. Von Karl Narten. 2 Teile. Erster Teil. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover-Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior). 81 S., steif geheftet 60 Pf.

Da das Buch nur deutsche Grammatik bieten will, ist es nach der alten Methode bearbeitet. Der Titel erklärt sich daraus, dass der Schüler in den Übungsstücken die fehlenden Silben und Wörter richtig ergänzen soll. Eigentümlich sind die grammatischen Reimregeln und die Bezeichnungen Satzzusammenziehung (d. h. richtiger Satz mit gleichartigen Satzteilen) und Gleichstand für Apposition. Für gut verwertbar halten wir die zu Treffübungen eingerichteten vier Tafeln auf S. 79—81.

IV.

Lehmann und **Dorenwell.** Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In vier Heften. Herausgegeben von Dr. O. Lehmann und K. Dorenwell. 3. Heft Quarta. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior) 1898. 96 S. 70 Pf.

Die Verfasser behandeln Wortlehre, Wortbildungslehre und Satzlehre. Nur selten bilden die Übungsbeispiele ein Sprachganzes, doch sind sie meist den Dichtern entlehnt und somit auch inhaltlich wertvoll. Oft wird auf falsche Redewendungen hingewiesen. Ausführlich und sehr klar sind die Nebensätze behandelt. Eine Übersicht über die Konjunktionen und über die Nebensätze bildet den Schluss des für höhere Schulen empfehlenswerten Büchleins.

V.

Kahlo, Martin, Deutsche Rechtschreibung. Für mehrklassige Schulen, insbesondere für die Vor- und Unterklassen höherer Unterrichtsanstalten. In drei Schülerheften, einem Lehrerhefte und einem Ergänzungshefte: Kleines orthographisches Wörterbuch. 1. 2. 3. Schülerheft. Breslau, Hirt. 1898.

Die Hefte sind in konzentrischen Kreisen abgefasst. Sie bieten trockne Orthographie. Manche Regeln sind ungenau, z. B. I. S. 38. Heft III giebt eine ungeheure, für Kinder unverdauliche Stoffmenge. Die Schreibung der Fremdwörter umfasst allein 27 Seiten! Wir könnten die Hefte nicht empfehlen.

Oelsnitz i. V. Dr. Haupt.

An die Leser und Mitarbeiter der „Pädagogischen Studien".

Mit diesem Hefte vollendet sich der 20. Jahrgang der „Pädagogischen Studien", der erste, der unter der Leitung des gegenwärtigen Herausgebers erschienen ist.

Der Herausgeber war bemüht, die „Pädagogischen Studien" den im ersten Hefte ausgesprochenen Grundsätzen gemäss zu leiten. Sollte die erfreuliche Zunahme der Leserzahl im Zusammenhange damit stehen, so würde er dadurch nur den Antrieb empfangen, jenen Grundsätzen mehr noch, als bisher ihm möglich war, gerecht zu werden. Er ist sich dessen wohl bewusst, dass bei einem Fortschreiten dem Ziele entgegen Hindernisse zu überwinden sind, deren Beseitigung nicht von heute auf morgen zu erwarten ist. Als Hemmnis äusserer Art machte sich der bisherige Umfang der „Pädagogischen Studien" oft empfindlich geltend.

Wenn der Herausgeber für das Vertrauen der Mitarbeiter, sowie für deren Entgegenkommen seinen Wünschen gegenüber zu herzlichem Danke sich verpflichtet fühlt, so hat er nicht minder Veranlassung die Nachsicht dankbar anzuerkennen, die sie gegenüber der unter den gegebenen Verhältnissen unvermeidlichen Verzögerung im Erscheinen ihrer Beiträge haben walten lassen.

Im 20. Jahrgang ist der herkömmliche Umfang von 15—16 Druckbogen um etwa 5 Druckbogen überschritten worden; der Verleger hat dieses Opfer im Interesse der weiteren Gestaltung der „Pädagogischen Studien" gebracht. Ein Zurückgehen auf den früheren Umfang erscheint aber bei der emsigen Thätigkeit und dem damit zusammenhängenden Fortschritte auf allen Gebieten der Pädagogik unthunlich. Dabei wird durchaus nicht

Digitized by Google

beabsichtigt, den „Pädagogischen Studien“ einen anderen Charakter zu verleihen; es wird vielmehr darauf Bedacht genommen werden, dass der Inhalt dem Titel möglichst entspreche. So hat sich der Verleger entschlossen, die „Pädagogischen Studien“ **künftig wie bisher in 6 Heften, das Heft aber in einem Umfange von etwa 5 Druckbogen erscheinen zu lassen.** Wenn er eine dieser Erweiterung voll entsprechende Erhöhung der Haltegebühr nicht eintreten lässt, so rechnet er nicht nur auf die Erhaltung der bisherigen Leser, sondern hofft auch, der Zeitschrift neue Freunde zu gewinnen. **Vom 1. Januar 1900 an ist die Haltegebühr auf 6 Mk. für den Jahrgang und der Preis des Einzelheftes auf 1,50 Mk. festgesetzt worden.**

An die Leser aber richten wir die ganz ergebene Bitte, die Bestellung auf den neuen Jahrgang recht bald bewirken und in ihren Kreisen empfehlend auf die „Pädagogischen Studien“ hinweisen zu wollen.

Der Herausgeber:

Dr. M. Schilling.

Der Verleger:

O. Schambach

i. F. Bleyl & Kaemmerer.

A. Abhandlungen.

I.

Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht.[1])

Von Dr. M. Schilling.

In diesem Thema liegt eine der Tagesfragen vor uns, die gegenwärtig die deutsche Lehrerschaft beschäftigen. Vor genau 10 Jahren hat die 8. Generalversammlung unseres Vereins über diesen Gegenstand verhandelt, auf der Delegiertenversammlung der 11. Generalversammlung wurde er wieder berührt, und ein Beschluss der Delegiertenversammlung von 1898 hat die Veranlassung gegeben, dass die Frage des fremdsprachlichen Unterrichts heute wiederum auf der Tagesordnung erscheint.

Über den fremdsprachlichen Unterricht als einen Bestandteil der Bildung des Volksschullehrers ist, wie Ihnen bekannt, schon viel gesprochen und geschrieben worden. Eine Übersicht davon zu geben, muss ich mir hier versagen; auch glaube ich darauf verzichten zu dürfen, die Vorteile, welche die Kenntnis fremder Sprachen dem Lehrer gewährt, ins einzelne zu verfolgen; das ist wiederholt schon geschehen. Ich werde von allgemeineren Gesichtspunkten aus Stellung zu dem Gegenstande zu gewinnen suchen.

I.

Die Frage der Lehrerbildung hängt zusammen mit der Entwicklung unseres Standes, und die Entwicklung des Volksschullehrerstandes geht parallel mit der erst in unserem Jahrhunderte zum Durchbruch gelangten Erkenntnis von der Wichtigkeit der Bildung der breiten Volksschichten. Aus dieser Erkenntnis ist die moderne Staatsidee erwachsen, nach der es Aufgabe des Staates ist, allen im Volke schlummernden Kräften die Möglichkeit einer freien Entfaltung zu gewähren nach Massgabe der Individualität, aber innerhalb der Grenzen der allgemeinen Wohlfahrt. Dieser Idee verdankt das moderne geistige, soziale und wirtschaftliche Leben seine Gestaltung

---

[1]) Vortrag, gehalten auf der 12. Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins zu Leipzig am 26. September 1899.

Digitized by Google

und Blüte. Es ist historisch durchaus gerechtfertigt, die Volksschule als eine Angelegenheit und Veranstaltung des Staates zu betrachten, was sie auch sein kann unbeschadet der Interessen der Familie, der bürgerlichen Gemeinde und der Religionsgesellschaften. So hat denn auch der Staat die Grundvoraussetzung für das Gedeihen des Volksschulwesens, die Vorbildung der Lehrer, nach und nach ganz in seine Hand genommen.

Dinter sagt in seiner Lebensbeschreibung: „Das Schulwesen ist ein Wagen, der auf vier Rädern fortrollt. Sie heissen: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit (Selbstbiographie, herausgegeben von Niedergesäss, S. 217). Sieht man von dem Bilde des Wagens ab, so könnte man „Bildung“ (nämlich die Bildung des Lehrers) als das Schwungrad bezeichnen, das den Schulbetrieb regelt, seinen Fortschritt beschleunigt, oder hemmt.

Bei dem Begriff Bildung haben wir an allgemeine und an Berufsbildung zu denken. Ein Blick in die Geschichte der Lehrerbildung zeigt, dass man je weiter zurück, desto stärker und einseitiger die Berufsbildung, die unmittelbare Vorbereitung für die Lehrthätigkeit betonte; je weiter wir uns der Gegenwart nähern, desto mehr ist man bestrebt, die allgemeine Bildung zu berücksichtigen, sie in einem Verhältnis zur Berufsbildung zu denken. Dieser Gedanke ist uns allen ja geläufig, in der Geschichte der Lehrerbildung aber tritt er erst später hervor und gewinnt allmählich erst an Klarheit und Bestimmtheit. Nicht denke ich hierbei an die Zeit der alten Handwerker-Schulmeister, sondern nur an die Zeit der Lehrerseminare.

August Hermann Niemeyer spricht sich in der 3. Auflage seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ vom Jahre 1799 über die intellektuelle Bildung, welche das Seminar den künftigen Lehrern in Landschulen oder niederen Bürgerschulen zu vermitteln habe, folgendermassen aus: „Der allgemeinste Grundsatz sei, ihnen über alles, was sie künftig die Kinder des Volks lehren sollen, zuvörderst selbst deutliche und zusammenhängende Begriffe beizubringen . . ., dabei aber so wenig als möglich über die Grenzen jener Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterrichte hinauszugehen. Das letztere ist besonders für junge Männer in hohem Grade gefährlich, teils weil sie darüber die Gründlichkeit und Genauigkeit im Erlernen der Hauptsache versäumen, teils weil die Versuchung ihnen so nahe liegt, sogleich von dem, was sie selbst kaum halb gefasst haben, wieder Gebrauch im Unterricht zu machen.“

In dem Lehrplane eines solchen Seminars kann die Pflege dessen, was man allgemeine Bildung nennt, keinen Raum einnehmen, bei solchen Grundsätzen auch keinen Raum gewinnen. Hier bedeutet Seminarbildung lediglich Berufsbildung im engsten Sinne.

Es wäre ungerecht, dem verdienstvollen August Hermann Niemeyer seine Ansichten über Volksschullehrerbildung übel zu deuten. Man stand damals, vor einem Jahrhundert, am Anfange einer Entwicklung.

Wir müssen annehmen, dass seine Ratschläge den Verhältnissen jener Zeit angemessen waren. Ich erwähne diese Ansicht über die intellektuelle Bildung der Volksschullehrer nur, weil sie in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts die herrschende war und noch darüber hinaus Einfluss auf die Seminarlehrordnungen ausübte. Ja sogar noch auf dem ersten deutschen Seminarlehrertage zu Eisenach im Jahre 1873 warnte bei Gelegenheit der Besprechung von Thesen über den fremdsprachlichen Unterricht ein Seminardirektor: „Man verlange nicht vom Volksschullehrer Leistungen, für welche das Volk im allgemeinen kein Bedürfnis hat. (Päd. Bll. II, 4. Heft, S. 422.) Diese Ansicht lässt sich in den bekannten Satz zusammenfassen: Der Lehrer braucht nicht mehr zu lernen, als er zu lehren hat.

An autoritativer Stelle wurde dieser Standpunkt aufs schärfste, wenn auch schon nicht mehr zeitgemäss betont in dem bekannten preussischen Regulativ vom 1. Oktober 1854. „Das in Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben“ — heisst es dort — „möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeinere Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarische in Stoff und Methode als sich von selbst verstehend vorauszusetzen, widerspricht auf das bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung.“ Dieses Regulativ that seine Wirkung auch über die preussischen Grenzen hinaus. Ich erinnere an die Bekanntmachung vom 15. Juni 1859, wodurch die bereits 1857 entworfene „Ordnung der evangelischen Schullehrer-Seminare“ im Königreich Sachsen für die Praxis verbindlich wurde.

Bereits in der sächsischen provisorischen Seminarordnung von 1840 wurde ein anderer Standpunkt eingenommen. Hiernach sollten die künftigen Volksschullehrer „auf eine höhere Bildungsstufe, als die ist, welche bei der von ihnen zu unterrichtenden Jugend beabsichtigt werden kann, erhoben und eben dadurch zugleich befähigt werden, bei der Auswahl und Begrenzung des in Volksschulen zu behandelnden Lehrstoffes mit Umsicht und weiser Besonnenheit zu Werke zu gehen.“ (Diese Lehrordnung berücksichtigte sogar, wenn auch nur in geringem Masse, das Latein.) So war nicht nur eine Grenze zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung gezogen, sondern letztere auch in ein notwendiges Verhältnis zur Berufsbildung gesetzt.

Heute gilt es als selbstverständlich, dass die allgemeine Bildung die notwendige Grundlage für eine hinzukommende wissenschaftliche, künstlerische oder technische Fachbildung ist. Sobald daher das Seminar die Aufgabe übernimmt, die allgemeine und die Fachbildung zu vermitteln, dann ist es wohl nicht richtig, sogar bedenklich zu sagen, das Seminar sei in erster Linie Fachschule. Bei einem Rückblick auf die Entwicklung des Seminarunterrichts muss die Anerkennung und die Befolgung des Grundsatzes, dass die allgemeine Bildung Grundlage aller Fachbildung ist, als eine wertvolle Errungenschaft betrachtet werden.

Digitized by Google

Für das Königreich Sachsen ist dieser Grundsatz festgelegt in dem Gesetze über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876. Ganz wesentlich ist es, dass nach diesem Gesetze die Seminare in die Reihe der Unterrichtsanstalten aufgenommen sind, deren Aufgabe die Gewährung einer höheren allgemeinen Bildung ist.

Eine besondere Stellung unter den höheren Unterrichtsanstalten nehmen die Seminare nun zwar dadurch ein, dass sie auch Fachbildung zu vermitteln haben. Unzweifelhaft erwachsen hieraus Schwierigkeiten, die gegenwärtig noch nicht überwunden sind. Allein hierauf einzugehen, liegt nicht im Bereiche unseres Themas, das uns die Beschränkung auf die Frage nach der dem Volksschullehrer erforderlichen allgemeinen Bildung auferlegt. Zunächst kommt es darauf an, die Notwendigkeit einer gewissen allgemeinen Bildung für die Berufsbildung zu betonen. Ich sage: zu betonen; denn sie zu beweisen, ist dieser Versammlung und den bereits bestehenden gesetzlichen Bestimmungen gegenüber überflüssig. Dass eine den Anschauungen Niemeyers, dem erwähnten Regulativ und ähnlichen Bestimmungen entsprechende Lehrerbildung nicht Bildung, sondern Drill ist, wird niemand in Abrede stellen; auch ist heute die Einsicht hinreichend gefestigt, wenn leider auch nicht überall verbreitet, dass die Aufgaben der Volksschule nur von sorgfältig gebildeten, keineswegs aber von gedrillten Lehrern gelöst werden können. Deshalb muss die Fachbildung auf eine genügend tiefe und breite allgemeine Bildung gegründet werden.

Nun aber erheben sich die beiden Fragen: „Welcher Art muss die allgemeine Bildung des Lehrers sein, wenn sie ihren Zweck, der Fachbildung eine gute Grundlage zu gewähren, erfüllen soll?“ Und: „Welches Mass der allgemeinen Bildung ist für den künftigen Lehrer erforderlich?“

Die Frage nach der Art der allgemeinen Bildung könnte überflüssig erscheinen; im Hinblick aber auf die erste der von Professor Rein auf der deutschen Lehrerversammlung zu Breslau (1898) aufgestellten Thesen hielt ich sie für geboten. Diese These lautet: „Volksbildung und Lehrerbildung stehen in einem notwendigen inneren Zusammenhange. Das gesteigerte Bildungsbedürfnis der Gegenwart verlangt auch eine Vervollkommnung der Lehrerbildung.“ Wie ist der Satz zu verstehen? Da müssen wir zunächst Herrn Professor Rein selbst hören. Unmittelbar nach Anführung der These fährt er fort: „Was bedeutet das? Das Emporsteigen der breiteren Volksmassen, das Emporringen des 4. Standes in materieller und geistiger Beziehung bedingt eine gründlichere und bessere Ausbildung der Führer, die berufen sind, in das Volksleben einzugreifen.“ In demselben Gedankenzuge heisst es dann weiter: „Immer mit den wechselnden Bildungsbedürfnissen auf der einen Seite (d. h. der Seite der breiteren Volksmassen) machte sich auch eine Förderung des

Digitized by Google

Bildungsstandes auf der anderen Seite (der Seite der Lehrer) bemerkbar.“ Hierzu wären noch einige Sätze aus der Begründung der 3. These des Herrn Professor Rein zu stellen, auf die ich aber aus gewissem Grunde später eingehen möchte. Ausdrücklich mache ich darauf aufmerksam, dass nach den angeführten Sätzen nicht an eine Wechselbeziehung zwischen Volksbildung und Lehrerbildung zu denken ist, sondern an ein einseitiges Verhältnis, und dass unter Volksbildung die Bildung der breiteren Volksmassen zu verstehen ist. So wird denn die Lehrerbildung abhängig gemacht von dem Bildungsbedürfnis der breiten Massen. Es wird ein gleichsam gesetzmässig verlaufender Parallelismus zwischen dem Bildungsbedürfnis der unteren Volksschichten und dem Bildungsstande der Volksschullehrer angenommen. Sonach könnte man ja der Entwicklung ihren natürlichen Lauf lassen; das Notwendige müsste wie in der Vergangenheit, so auch in der Zukunft gleichsam nach einem Naturgesetze sich vollziehen.

Wie wäre dann aber das Drängen des Lehrerstandes nach einem höheren Masse der allgemeinen Bildung, nach einem weit über das Bildungsbedürfnis der breiteren Massen hinausgehenden Masse zu erklären? Bestimmt sich wirklich der Fortschritt der Lehrerbildung nach dem Bildungsbedürfnisse der Massen, oder könnte es nicht vielmehr so sein, dass neben anderen denkbaren und thatsächlich vorhandenen Faktoren der Volksschulunterricht das Bildungsstreben der unteren Volksschichten weckt und ihm den Antrieb zu weiterem Fortschreiten giebt? Das Letztere erscheint mir als das Begreiflichere; in diesem umgekehrten Verhältnisse erblicke ich zu allernächst einen notwendigen inneren Zusammenhang zwischen Volksbildung und Lehrerbildung. Hiermit wird nicht ausgeschlossen, dass die Lehrenden gewissen Bildungsforderungen des praktischen Lebens Rechnung zu tragen haben. Aber wenn es erst soweit gekommen ist, dass das Bildungsbedürfnis des Volkes nach einer Erweiterung der Lehrerbildung ruft, dann hat entweder der Lehrerstand seine Pflicht nicht gethan, oder die Schuld liegt auf Seiten derer, welche dem Lehrerstande ein genügendes Bildungsmass vorenthalten. Der Lehrerstand muss auf höherer Warte stehen; er muss befähigt sein, die Zeichen der Zeit zu begreifen, die Bildungsbedürfnisse des Volks vorauszuschauen; oder er muss darauf verzichten, als Erziehungsfaktor zu gelten, denn Erziehung sorgt für die Zukunft, der Erzieher ist des Zöglings Vorsehung. Je weiter wir in die Geschichte der Kulturvölker zurückschauen, desto geringer sind die Bildungsunterschiede; es hat eine Zeit gegeben, wo sie gleich Null waren. Wohl bewirkten grössere körperliche Tüchtigkeit und reicherer Besitz Unterschiede; doch waren damit — zunächst wenigstens — keine Bildungsunterschiede verbunden. Ein Bildungsbedürfnis kann sich erst fühlbar machen, wenn bereits Bildungsunterschiede vorhanden sind, also auf höheren

Digitized by Google

Kulturstufen, und zwar auch erst dann, wenn die geringere Bildung als ein Mangel und als Übelstand empfunden wird.

Nun fragt es sich: Ist das Bildungsbedürfnis des Lehrerstandes aus einem Vergleiche seines Bildungsbesitzes mit den Forderungen des Bildungsbedürfnisses der breiten Massen entstanden, oder aus einem Vergleiche mit den Ständen, die den Vorzug einer höheren allgemeinen Bildung geniessen? Ich bekenne mich zu der letztern Ansicht. Nicht kann ich mich der Meinung anschliessen, dass der Volksschullehrerstand durch das Drängen der unteren Klassen nach höherer Bildung vorwärts getrieben werde. Ich glaube vielmehr, dass in den Bildungsbestrebungen unseres Standes dessen ureigenste Kraft, oder sagen wir: dessen ureigenstes Bedürfnis sich kundgiebt, ein Bedürfnis, als dessen reinste und kräftigste Quelle das Gefühl für die Verantwortlichkeit und Hoheit des Lehrerberufs zu betrachten ist. Ich kann deshalb die von der deutschen Lehrerversammlung angenommene These in dem Sinne, in dem sie begründet worden ist, nicht anerkennen.

Der geistige Fortschritt eines Volkes vollzieht sich von oben nach unten, wie umgekehrt die leibliche, die physische Auffrischung von unten nach oben geschieht. Auch das Bildungsbedürfnis der unteren Schichten steht mit der allgemeinen Bildung der führenden Stände in notwendigem inneren Zusammenhange.

Selten wohl sind höhere Leistungen der Volksschule von den unteren Schichten begehrt (— ich erinnere nur an das Wort Schulzwang —), als vielmehr von der Einsicht einzelner Individuen der höheren Stände gefordert worden. Ob das aus reiner Nächstenliebe, oder unter irgend einem äusseren Drucke geschehen ist, kommt zunächst nicht in Betracht. Im allgemeinen treten uns reinere Motive bei den bahnbrechenden Pädagogen entgegen, während Staatsmänner oft mehr nur aus mittelbarem Interesse für die Hebung der Volksbildung eintreten. Ich weise nur hin auf die Zeit des dreissigjährigen Krieges und Comenius, auf die Franzosenzeit und Pestalozzi. Der Aufschwung des Volksschulwesens im vergangenen halben Jahrhunderte ist das Verdienst des gebildeten Bürgerstandes und einsichtiger, von der modernen Staatsidee geleiteter Regierungen. Das kann man sagen, ohne das Verdienst unseres oft in bitterer Not nach seinen Idealen ringenden Standes an diesem Aufschwunge zu schmälern.

Ich bin weit entfernt, die ideale Auffassung, den weiten Blick und das warme Herz zu verkennen, die aus der Begründung der ersten Breslauer These sprechen, allein meine Bedenken dagegen glaubte ich nicht verschweigen zu dürfen, zumal ich mich des Eindrucks nicht erwehren kann, dass der Satz: „Volksbildung und Lehrerbildung stehen in einem notwendigen inneren Zusammenhange" — zu den bedenklichsten Gedankengängen verleiten kann. Es könnte

ihn wohl auch ein Mann unterschreiben, der der Ansicht huldigt: Der Volksschullehrer braucht nicht mehr zu lernen, als er zu lehren hat.

Indes, meine Herren, sind das nicht eitel Wortklaubereien? Hat Herr Professor Rein nicht unzweideutig zu erkennen gegeben, dass er eine höhere allgemeine Bildung des Volksschullehrers will, indem er eine etwa der Ober-Realschulbildung entsprechende fordert?

Ich erlaube mir, daran zu erinnern, dass wir die Frage beantworten wollten: Welcher Art muss die allgemeine Bildung des Lehrers sein? Dabei durfte die Breslauer These nicht unberücksichtigt bleiben; denn sie trägt den Charakter eines Massstabes, an dem die dem Volksschullehrer zu gewährende allgemeine Bildung zu messen ist. Die Betrachtung aber hat ergeben, dass der These im Sinne ihrer Begründung allgemeine Gültigkeit nicht zugesprochen werden kann; und wie wäre es, wenn weiter sich zeigen würde, dass die Forderungen, die gegenwärtig an die allgemeine Bildung des Lehrers gestellt werden müssen, in dieser These eher ein Hindernis als eine Stütze finden?

Wir können — darauf allein kommt es mir jetzt an — die These bei der Beantwortung unserer Frage: „Welcher Art muss die allgemeine Bildung des Volksschullehrers sein?“ als Massstab nicht anwenden.

Dürfte man den Begriff „Volksbildung“ mit einem anderen Inhalte denken und darunter die den Kulturstand des Gesamtvolkes, nicht nur der unteren Schichten bezeichnende Bildung, also eine Art Durchschnittsbildung verstehen, dann läge die Sache wohl anders. Allein bei dem Begriffe „Durchschnittsbildung“ lässt sich etwas Bestimmtes nicht denken. Deshalb möchte ich den Begriff „Volksbildung“ ganz ausschliessen, das Wort Lehrerbildung an die Spitze stellen und sagen: Die allgemeine Bildung des Lehrers muss ihrer Art nach der allgemeinen Bildung der höheren Stände entsprechen.

Von Wichtigkeit ist nun allerdings, dass der Volksschullehrer ein Verständnis und Gefühl für das Bildungsbedürfnis, die Bildungsnot der breiteren Volksmassen habe. Das hebt Professor Rein ganz besonders hervor, und er meint, dieses Verständnis und Gefühl sei nur dann gesichert, wenn die Lehrerbildung nicht so weit über den Bildungsstand der Massen hinausgehoben werde, dass dem Lehrer jede Fühlung mit dem Volke und zugleich die Fähigkeit, Führer des Volkes zu sein, verloren geht. Hierin liegt für ihn der Schwerpunkt der Lehrerbildungsfrage.

Indes gegenwärtig liegt wohl kaum irgendwo Veranlassung vor, einen solchen Überschwang nach dieser Richtung hin zu befürchten. Und wenn die höhere allgemeine Bildung die Fühlung mit dem Volksganzen verliert, dann ist sie eben ungesund und bedarf einer Korrektur. Soll nicht auch der Geistliche, der Arzt, der Richter, der Verwaltungsbeamte Fühlung mit dem Volke halten, Verständnis

und Gefühl für seine Eigenart und Bedürfnisse besitzen? Auf die breiteren Volksmassen einzuwirken, sind alle höher gebildeten Stände innerhalb ihres Wirkungskreises berufen. Diese Verpflichtung dem Lehrerstande allein oder auch nur in erster Linie zuzusprechen, kann nicht in dessen Interesse liegen. Nur zu leicht könnte ihm dann die Verantwortlichkeit für Zustände zugeschoben werden, die zu verhindern er gar nicht in der Lage ist.

Die Gefahr, dass der Volksschullehrer sich zu weit von dem Bildungsstande der Massen entferne, wenn für ihn die höhere allgemeine Bildung als Massstab genommen wird, ist zwar denkbar, doch lässt sich ihr recht gut vorbeugen.

Die Berechtigung dazu, diesen Massstab anzulegen, muss aus dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik hergeleitet werden. Die Frage: „Ist die Pädagogik eine Wissenschaft, oder nicht?“ ist dahin entschieden: Sie ist eine Wissenschaft. Sie ist nicht mehr blosse „Schulmeisterklugheit“, auch nicht mehr bloss ein Tummelplatz geistreicher Gedanken über Erziehung. Die Vertiefung in eine Wissenschaft aber setzt eine höhere allgemeine Bildung voraus.

Es wurde auch die Frage erhoben: „Welches Mass der allgemeinen Bildung ist für den Lehrer erforderlich?“ Von theoretischem Standpunkte aus könnte man geneigt sein, von allen Berufsständen, die die geistigen Güter der Nation zu verwalten und zu mehren haben, das gleiche Mass der allgemeinen Bildung zu fordern. Im Hinblick auf die Geschichte unseres Standes aber und mit Rücksicht auf die allmähliche Steigerung der Anforderungen an die Volksschule sind unsere Fragen für verschiedene Zeiten verschieden zu beantworten, die Frage nämlich nach der Art der dem Volksschullehrer notwendigen allgemeinen Bildung, wie auch die nach dem Grade, dem Masse, in welchem er an der höheren allgemeinen Bildung teil haben muss.

Sicher ist, dass wir den Massstab dafür nur in den Forderungen unseres Berufes suchen dürfen, nicht aber in subjektiven Wünschen, die nicht in jenen Forderungen ihre Rechtfertigung finden.

Wird des Volksschullehrers Aufgabe darauf beschränkt, den Kindern in mechanischer Weise das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen und ebenso den Wortlaut der Katechismusstücke einzuprägen, dann genügt das bescheidenste Mass der allgemeinen Bildung, dann braucht der Lehrer in der That nicht mehr zu lernen, als er zu lehren hat, dann braucht sich seine allgemeine Bildung nicht über die der Kreise zu erheben, in denen er wirkt. Je mehr sich aber die Behandlung der Unterrichtsstoffe veredeln, vergeistigen soll, und je mehr Zahl und Umfang der Bildungsstoffe wachsen, die Bildungsziele dem allgemeinen Fortschritte entsprechend sich erhöhen: einen desto höheren Grad der allgemeinen Bildung setzt die Berufsthätigkeit des Lehrers voraus. Mit andern Worten: Je mehr ein wahrhaft pädagogischer Unterrichtsbetrieb, der auf den höchsten geistigen

Gewinn abzielt, Platz greift, desto freier muss der Lehrer die Bildungsstoffe zu beherrschen und nach richtigen Gesichtspunkten zu bewerten in der Lage sein. Auch in diesem Sinne bewahrheitet sich Dinters Wort: Das Schulwesen ist ein Wagen, der auf vier Rädern fortrollt. Sie heissen: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit. Bildung macht frei.

So sehen wir denn auch, wie im Laufe der Zeit das Mass der allgemeinen Bildung im Seminarunterrichte thatsächlich eine allmähliche Steigerung erfahren hat. Von Interesse sind die Ergebnisse eines Vergleichs, die Seminaroberlehrer Dressler auf der Hauptversammlung des sächsischen Seminarlehrervereins in Bautzen (1895) darlegte (Päd. Bll. 25). Der Vergleich bezog sich auf den mathematischen, naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht und wurde gezogen einerseits zwischen den Leistungen der sächsischen und aussersächsischer Seminare, anderseits zwischen den sächsischen Seminaren und den Gymnasien und Realgymnasien. Für unsere Zwecke ist der letztere von Bedeutung. Von den neun Endergebnispunkten will ich nur drei anführen. Sie lauten: 1. Das Ziel des sächsischen Seminars in Mathematik steht dem der Unterprima eines Gymnasiums oder Realgymnasiums fast gleich. 2. Das Ziel des sächsischen Seminars in Naturlehre steht dem der Obersekunda des Realgymnasiums und dem der Unterprima des Gymnasiums gleich. 3. Das Lehrziel in Geographie und Naturgeschichte, für letztere auch in deren einzelnen Fächern, steht dem der anderen höheren Schulen gleich.

Dies sei bemerkt, um anzudeuten, dass sich die allgemeine Bildung unseres Standes in aufwärts steigender Linie bewegt. Diese Linie nähert sich in ihrem Verlaufe mehr und mehr der höheren allgemeinen Bildung.

Der sichere Fortschritt auf dem Gebiete des Volksschulwesens ist abhängig von dem wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik. Es ist Ihnen bekannt, welch rege Thätigkeit in den letzten Jahrzehnten entfaltet worden ist, den Ideen der pädagogischen Klassiker mehr und mehr gerecht zu werden, wie man aber auch zu einer selbständigeren Haltung ihnen gegenüber gelangt ist. Man hat sich mit Eifer dem Studium der pädagogischen Hilfswissenschaften hingegeben, hat wissenschaftliche Massstäbe für die Beurteilung der bisherigen Theorie und Praxis gewonnen, sich mehr und mehr an eine wissenschaftliche Begründung der Unterrichts- und Erziehungsmassnahmen und der von aussen an die Volksschule herantretenden Forderungen gewöhnt. Ja, der Schule werden nicht von der Pädagogik allein Aufgaben gestellt; auch das praktische Leben will zu seinem Rechte kommen. Aus der staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung erwachsen der Schule Aufgaben, an deren Lösung mitzuarbeiten ihre Pflicht ist. Aber ich meine, dass nicht jedes Ansinnen an die Schule unbesehen zu einer Aufgabe für dieselbe gestempelt werden darf. Über die

Berücksichtigung neuer Forderungen sollten zuletzt doch nur pädagogische Gründe zu entscheiden haben.

Wenn nun auch den soeben erwähnten eifrigen Bestrebungen noch manche Unklarheiten, Überschätzungen und Übertreibungen anhaften, so sind sie im Grunde doch sehr erfreulich; sie deuten auf eine energische, gesunde, kraftvolle Entwicklung hin, die zu Hoffnungen berechtigt. Sie abzubrechen, oder auch nur aufzuhalten, oder zurückzubiegen, dürfte kaum im Bereiche der Möglichkeit liegen. Wohl aber werden weitschauende Unterrichtsverwaltungen es sich nicht entgehen lassen, diese Entwicklung weise zu regeln und nach Möglichkeit zu unterstützen, mit andern Worten: sie für eine gesunde Entwicklung der Volksbildung fruchtbar zu machen.

Die Zahl derer, die in der angedeuteten Weise sich bethätigen, ist verhältnismässig gering. Soll die Entwicklung in sichere Bahnen gelangen, sollen die wissenschaftlichen Fortschritte für das Ganze nutzbar werden, dann muss eine möglichst grosse Anzahl unserer Standesgenossen befähigt werden, der Entwicklung zu folgen und ihr gegenüber ein selbständiges Urteil zu gewinnen.

Das kann nur geschehen durch Erhöhung der allgemeinen Bildung als der notwendigen Voraussetzung einer höheren und gründlichen Fachbildung.

Diese kurze Begründung möge genügen für die Antwort auf die Frage: „Welches Mass der höheren allgemeinen Bildung ist für den Volksschullehrer erforderlich?“

So fasse ich das Ergebnis der bisherigen Darlegung über Lehrerbildung in den Satz zusammen:

Die allgemeine Bildung des Volksschullehrers muss im Hinblick auf den wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik in ihrer Art (qualitativ) der höheren allgemeinen Bildung entsprechen; ihrem Umfange nach (quantitativ) bemisst sie sich nach dem Einflusse, den die pädagogische Wissenschaft auf die Volksschulpraxis gewinnt, sowie nach den pädagogisch begründeten Anforderungen des praktischen Lebens an die Schule.

II.

Wir kommen zu dem zweiten im Thema angedeuteten Gegenstande. Er weist auf ein besonderes Gebiet der allgemeinen Bildung hin.

Zunächst möchte ich bemerken, dass bei unseren eine höhere allgemeine Bildung vermittelnden Anstalten unbeschadet ihres Charakters als allgemeiner Bildungsanstalten doch Rücksichten auf gewisse Berufsarten obwalten. Diese Rücksichten machen sich sowohl in der Gruppe der Realien, als auch der Gruppe der sprachlichen Fächer geltend. Trotz der dadurch bewirkten Unterschiede steht man nicht an, die von beiden Anstalten, dem humanistischen Gymnasium auf der einen,

Digitized by Google

dem Realgymnasium und der Realschule auf der anderen Seite, gewährte allgemeine Bildung eine höhere zu nennen. Man wird also ohne weiteres einräumen können, dass im Sprachunterrichte des Seminars wiederum Unterschiede gegen beide der genannten Anstalten hervortreten können, ohne dass die von den Seminaren gewährte sprachliche Bildung der Merkmale einer höheren sprachlichen Bildung zu entbehren braucht.

Die Begründung unseres 1. Hauptsatzes gipfelte in der Behauptung, dass angesichts der mehr und mehr wissenschaftliche Bahnen einschlagenden Behandlung pädagogischer Fragen die allgemeine Bildung des Lehrers erhöht werden müsse, wenn die Fortschritte der Pädagogik der Volksschule zu gute kommen sollen.

In welcher der beiden Unterrichtsgruppen würde nun aber eine Erhöhung der Lehrziele einzutreten haben? In der Gruppe der Realien, oder der Gruppe der sprachlichen Fächer?

Wenn man Wert legen will auf die Kundgebungen der hierbei zu allernächst Beteiligten, der Lehrer selbst, so wird man das Augenmerk auf die Gruppe der sprachlichen Fächer richten müssen. Das Gefühl für den Mangel auf diesem Gebiete ist nicht von gestern und heute; es hat sich im Laufe der Zeit, und zwar mit den wachsenden Forderungen an den Lehrerstand, wie auch mit der durch Neubegründung vieler höheren Schulen erfolgten Verbreitung einer höheren allgemeinen Bildung auf weite Kreise wesentlich verschärft.

Gegenwärtig wird der Mangel einer genügenden sprachlichen Vorbildung als lähmender Druck empfunden, als ein Hemmnis, eine Schranke der beruflichen Wirksamkeit.

Die Beweggründe, aus denen die Lehrerschaft diesen Punkt mit in den Vordergrund ihrer Wünsche gestellt hat, sind verschiedener Art. Ich weise in erster Linie auf den Zusammenhang einer guten Sprachbildung mit einer gründlichen fachwissenschaftlichen Ausbildung hin; denn von allen Gründen, die angeführt werden könnten, ist dieser der zwingendste und einwandfreieste.

Je reicher die Gedankenbewegungen und Gedankenverbindungen sind, desto biegsamer, elastischer, formenreicher muss die Sprache sein, um den feinsten Wendungen folgen zu können; sie soll den Gedanken zu einem möglichst getreuen Ausdrucke verhelfen. Es ist bekannt, dass sprachlich Ungebildeten es oft nicht möglich ist, ihre Gedanken klar auszudrücken, und dass sie umgekehrt eine feiner organisierte Sprache, die Sprache der Poesie, oder der Wissenschaft nicht verstehen. Je höhere Anforderungen an das wissenschaftliche Denken des Lehrers gestellt werden, desto besser muss für seine sprachliche Ausbildung gesorgt werden. Nun aber fragt es sich: Welche Sprachen kommen, ausser der Muttersprache, für die allgemeine Bildung des Lehrers in Betracht?

Die sächsische Seminarlehrordnung vom 14. Juli 1873 war wohlweislich darauf bedacht, die sprachliche Bildung zugleich mit den Anforderungen an die fachwissenschaftliche Ausbildung zu steigern. Das Latein wurde aufgenommen „sowohl im Interesse der allgemeinen Bildung“ — wie die Begründung wörtlich lautet — „als insbesondere zur Förderung der Einsicht in die Sprachdenkgesetze und der sprachlichen Bildung überhaupt“.

Die Sache war wohl erwogen; deshalb trat die Regierung fest und sicher dafür ein. Sie begnügte sich nicht — wie Preussen kurz vorher und Baden, Württemberg, Hessen bald darauf — mit halben Massregeln: der Unterricht in dem neuen Fache war obligatorisch und wurde mit einer für die Verhältnisse des Seminars ansehnlichen Stundenzahl bedacht (21), die wenige Jahre später sogar eine Erhöhung erfuhr (1876: 23; 1877: 27 [wenn Deutsch und Latein in einer Hand]).

Mit einem gewissen staunenden Misstrauen sah man auswärts auf diesen Vorgang in Sachsen. Auf dem 1. Seminarlehrertage zu Eisenach 1873 bemerkte in einer Debatte über den fremdsprachlichen Unterricht ein Redner: „Auf anderen Gebieten machen oft wir Badener Experimente, in unserem Falle übernehmen Sie in Sachsen und Preussen (hier handelte sich's nur um fakultativen fremdsprachlichen Unterricht) die Rolle; wir wollen abwarten, was Sie für Früchte ernten“ (Päd. Bll. II, 4. Heft, S. 425).

Mit dem Vorgehen Sachsens und Preussens, also seit Anfang der siebziger Jahre ist die Frage des fremdsprachlichen Unterrichts in lebhafteren Fluss gekommen. Vorher taucht sie nur hie und da auf und verschwindet auch wieder; seit jener Zeit aber hat sie sich bis jetzt dauernd unter den einer Klärung und Lösung harrenden Fragen behauptet.

Nach der gewaltigen Kraftbethätigung des deutschen Volkes 1870/71, nach Erfüllung des durch bittere Zeiten hindurch geretteten nationalen Wunsches sah sich das deutsche Volk am Ende einer schmerzvollen Entwicklungsperiode. Mit gesundem Sinn aber erkannte es in diesem Ende den Anfang einer neuen Entwicklung. Einen klassischen Ausdruck fanden deren Ziele in den Worten, mit denen die Thronrede bei Eröffnung des deutschen Reichstags am 21. März 1871 schloss; sie lauten: „Möge die Aufgabe des deutschen Volkes fortan darin beschlossen sein, sich in dem Wettkampfe um die Güter des Friedens als Sieger zu erweisen.“

Meine Herren, einen Teil dieser Aufgabe werden wir in der Lehrerbildungsfrage zu erblicken haben. In dem Wettkampfe um die Güter des Friedens kann nur ein Volk als Sieger sich erweisen, dessen intellektuelle und sittlich-religiöse Bildung am tiefsten und festesten begründet ist. Das aber hängt wesentlich mit von einer glücklichen Lösung der Lehrerbildungsfrage ab. Es ist also kein

Digitized by Google

Zufall, dass das Programm der Lehrerbildung gerade seit Anfang der siebziger Jahre eine Bereicherung erfahren hat.

Gegenwärtig steht die Sache des fremdsprachlichen Unterrichts im allgemeinen so, dass Sachsen das Latein als obligatorischen Unterrichtsgegenstand aufgenommen hat, die meisten übrigen Staaten aber mit Preussen an der Spitze das Französische bevorzugen, ihm jedoch mit übrigens wenig Wochenstunden nur als fakultativem Fache eine Stelle einräumen.[1]) In einigen wenigen Staaten ist das Französische für das Seminar obligatorisch (Hamburg, Bremen, Altenburg, Reuss: siehe Päd. Bll. 25, S. 336; 26, S. 604 ff., 742 ff.); in den Präparandenanstalten Hessens ebenfalls, in den Seminaren jedoch fakultativ. Die Denkschrift Esslinger Seminar- und Präparandenlehrer vom Jahre 1895 empfiehlt anstatt des in Württemberg seit 1875 zulässigen wahlfreien den obligatorischen Unterricht in der französischen Sprache. Die Denkschrift über die Ausbildung der Volksschullehrer im Grossherzogtum Hessen (herausgegeben vom Vorstande des Hessischen Landes-Lehrervereins, Giessen 1899) schlägt die Realschule als Vorbereitungsanstalt vor und tritt damit für zwei moderne fremde Sprachen ein (Französisch und Englisch). Der Verein der Seminar- und Präparandenlehrer der Provinz Sachsen erklärte in seiner am 8. Oktober 1898 abgehaltenen 1. Versammlung, dass der Betrieb einer fremden Sprache verbindlich gemacht werden müsse.

Wir sehen, die Meinungen gehen noch auseinander; in einem Punkte aber treffen sie sich: darin, dass fremdsprachlicher Unterricht eine Stelle im Seminare finden muss. Die neueren Kundgebungen von seiten der Lehrerschaft (der Volksschullehrer, wie auch der Seminarlehrer) stimmen ferner darin überein, dass der fremdsprachliche Unterricht obligatorisch sein muss. Anderseits tritt aber ein bemerkenswerter Unterschied hervor zwischen der bestehenden Seminarlehrordnung in Sachsen und der in anderen Staaten angestrebten Reform. Sachsen steht mit seinem obligatorischen Latein allein.[2]) Die in anderen Staaten neuerdings geschehenen Vorschläge gedenken in der Regel der modernen Sprachen und gehen fast stillschweigend über das Latein hinweg. Man stützt sich hierbei auf Gewährsmänner verschiedener Zeiten; als solche der Gegenwart werden genannt Oberschulrat von Sallwürk und Professor Rein. Ich beschränke mich auf die von Herrn Professor Rein auf der deutschen Lehrerversammlung des vergangenen Jahres dargelegten Ansichten.

---

[1]) Die preussische Lehrordnung vom 15. Oktober 1872 sagt in § 9: „In der französischen, bezw. in der englischen oder lateinischen Sprache wird fakultativer Unterricht erteilt.“

[2]) In bayerischen Seminaren tritt meines Wissens Latein auch nur als wahlfreies Fach auf.

Digitized by Google

Neben dem, was bereits über Reins 1. These gesagt worden ist, kommt hier besonders die Begründung der 3. These in Betracht. Der erste, unseren Gegenstand berührende Satz dieser These lautet: „Die Allgemeinbildung ist breiter und tiefer anzulegen als bisher.“ Aus der Begründung muss ich folgende Gedanken anführen:

„Ein Teil unseres Volks übernimmt die Aufgabe, die Fäden unserer Kultur, die in das Altertum zurücklaufen, lebendig zu erhalten durch das Studium dieser Sprachen; das genügt. Für den übrigen Teil des Volks aber würde das nur ein Hemmschuh sein. Der Lehrer steht im Volke drin, und unser Volk in seinen breiten Schichten hat eine durchaus volkstümliche und nationale Kultur. Diese brauchen wir, sie soll gefördert werden, während einzelne Stücke aus dem Altertum — und mehr wird es kaum sein können — durchaus unnütz sind und den Lehrer auf eine ganz falsche Bahn lenken. Er braucht diese Dinge nicht, sie ziehen ihn von seiner eigentlichen Aufgabe ab.“

Sodann kommt Prof. Rein auf den Sprachunterricht. Er bemerkt, dass er früher selbst für das Latein eingetreten sei; „aber“ — fährt er fort — „ich habe mir doch im Laufe der Jahre sagen müssen, es widerstreitet dem Geiste der ganzen Volkserziehung; es kann auch hierin nicht das Genügende geleistet werden. Die Erfahrungen in den sächsischen Seminaren . . . . dürften das bestätigen. Ich trete ein für die modernen fremden Sprachen; denn die Lehrerbildung muss eine moderne sein im guten Sinne des Wortes, eine volkstümliche, eine den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechende. Heute sind die französische und englische Sprache notwendig, das Latein aber, denke ich, ist vom Übel.“ (Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in Breslau, 1898, S. 80—81).

Wenn ich gefragt würde: „Wie verstehst du das?“ müsste ich zunächst so antworten: „Weil der Volksschullehrer zur Bildung der breiten Volksschichten berufen ist, muss die ihm zu gewährende allgemeine Bildung in ihrer Art der jenen Kreisen zu vermittelnden entsprechen. Hier die höheren Stände mit ihrer allgemeinen Bildung und ihren geistigen Interessen; dort das Volk mit seiner „durchaus volkstümlichen und nationalen Kultur“ und — der Volksschullehrer.“

Aber, meine Herren, wird hiermit das Volksganze nicht in zwei getrennte Heerlager geschieden? Wenn ich mich nicht täusche, ist das nicht modern, nicht der gesunde Zug unserer Zeit, der mehr dahin geht, die Gegensätze zu versöhnen, die Unterschiede, die sich denn nun doch einmal nicht beseitigen lassen, wenigstens soweit auszugleichen, dass ein gegenseitiges Verständnis ermöglicht und erleichtert wird. Das ist für eine glückliche Zukunft unseres Volkes überaus wichtig. Ich muss wiederholen: Das sich steigernde Bildungsbedürfnis der unteren Volksschichten — ich darf dafür wohl auch sagen: die allgemeine Volksbildung steht mit der allgemeinen Bildung

Digitized by Google

der führenden Stände in notwendigem inneren Zusammenhange. Der geistige Fortschritt eines Volkes vollzieht sich von oben nach unten.

Ist denn übrigens unsere nationale Kultur so ganz aus eigner Wurzel gewachsen, dass wir sie in Gegensatz zur antiken stellen dürfen? Wenn Herr Professor Rein sagt: „Einzelne Stücke aus dem Altertum sind durchaus unnütz und lenken den Lehrer auf eine ganz falsche Bahn“ — so kann man ihm wohl recht geben, doch aber nur für den Fall, dass diese Stücke unzweckmässig ausgewählt und behandelt werden (— übrigens kann selbst das Gymnasium nur einzelne Stücke bieten —); wenn er aber unmittelbar daran den Satz schliesst: „Er (der Volkschullehrer) braucht diese Dinge nicht, sie ziehen ihn von seiner eigentlichen Aufgabe ab“ — so verallgemeinert er sein Urteil und nähert sich (wenigstens formell) bedenklich dem Grundsatze der Regulativpädagogik: Der Lehrer braucht nicht mehr zu lernen, als er zu lehren hat.

Wir vernahmen ferner den Satz: „Das Latein widerstreitet dem Geiste der ganzen Volkserziehung.“ Wenn damit gemeint wäre, dass die breiteren Volksschichten Latein nicht brauchen, so müsste man zustimmen. Was aber hat das mit der Bedeutung des Lateins für die Lehrerbildung zu thun? Volksbildung und Lehrerbildung sind doch nicht identische Begriffe? Weil die breiteren Massen das Latein nicht brauchen, deshalb muss es doch nicht auch für die Lehrerbildung überflüssig sein? Übrigens will es mich bedünken, als ob man in strenger Konsequenz jenes Gedankens überhaupt zu einer Ablehnung des fremdsprachlichen Unterrichts für künftige Volksschullehrer gelangen müsste; denn mit ungefähr derselben Berechtigung kann man sagen: „Das Französische, das Englische widerstreitet dem Geiste der ganzen Volkserziehung“, da unser Volk (mit Herrn Professor Rein zu reden) in seinen breiten Schichten eine durchaus volkstümliche und nationale Kultur hat. (Vergl. Voigts Aufsatz über Lehrerbildung i. d. Päd. Bll. XXII, 1893.)

Indes, was die Beschäftigung mit der antiken Kultur, oder der Kultur moderner Völker betrifft, so geschieht sie doch nicht den fremden Kulturen zu Nutz und Frommen, sondern sie soll dazu dienen, den Blick zu weiten und zu schärfen, ein objektives Urteil zu gewinnen gegenüber der nationalen, der volkstümlichen Kultur; sie in ihrer Entwicklung, ihren Licht- und Schattenseiten verstehen zu lernen. Jene Beschäftigung schärft den historischen Sinn, der ein wesentliches Merkmal der höheren allgemeinen Bildung ausmacht.

Was bei allen sonstigen Verschiedenheiten die einzelnen Volksklassen unter einander verbindet, ist allerdings das Volkstümliche, das Nationale. Enthält denn nun wirklich unsere höhere allgemeine Bildung so wenig Nationales, dass sich von ihr aus nicht genügend

Digitized by Google

zahlreiche und starke Fäden hinüber zu den breiteren Volksschichten ziehen liessen; dass sie von ihrem Vorrate dem Volke nicht die notwendige Nahrung zur Befriedigung der geistigen Bedürfnisse abgeben könnte? Und wenn die höhere allgemeine Bildung diese Bestandteile nicht im erforderlichen Masse besässe, dann müsste hier eingesetzt, dann müssten eben die nationalen Bestandteile in der höheren allmeinen Bildung verstärkt werden.

Der Vermittler zwischen der höheren allgemeinen Bildung und der Volksbildung ist der Volksschullehrer. Aus dem Vorrate jener entnimmt er die Stoffe zur geistigen Pflege des Volkes. Deshalb auch darf er der höheren allgemeinen Bildung nicht fern stehen.

Dieser Gedanke gehört zwar zur Begründung des oben angeführten Satzes über die Art und das Mass der dem Lehrer erforderlichen allgemeinen Bildung. Ich konnte ihn aber erst hier berühren, weil es mir darauf ankam, den Gedankengang genau zu verfolgen, der Herrn Professor Rein zu seiner Stellung dem Latein gegenüber geführt hat, und aus der Betrachtung dieses Gedankenganges ergab er sich eben. Gleichzeitig aber haben wir dabei einen Gesichtspunkt gewonnen, nach dem die oben gestellte Frage: „Welche fremden Sprachen kommen für die allgemeine Bildung des Volksschullehrers in Betracht?“ beantwortet werden soll.

Wir hörten: „Unser Volk in seinen breiten Schichten hat eine durchaus volkstümliche und nationale Kultur.“ Ich muss mir hier eine ans Triviale grenzende Bemerkung erlauben: Unsere nationale Kultur ist wie die Kultur aller Völker von verschiedenen Seiten her beeinflusst. Verfolgen wir in raschem Zuge die Hauptspuren fremder Einflüsse!

Bei den Anfängen einer höheren Kultur der deutschen Volksstämme treffen wir auf römische Einflüsse. Auf die mit römischen Kaufleuten gepflogenen Handelsbeziehungen deuten z. B. die lateinischen Lehnwörter „Wein, mischen, kaufen“ hin; ferner gewisse Ausdrücke für Umhüllungen und Gefässe, wie: „Lägel, Sack, Kiste, Korb, Schrein“; sowie die Namen der Lasttiere: „Esel, Maultier.“ Der Acker- und Gartenbau fand ein lehrreiches Vorbild bei den römischen Kolonisten, die sich im Schutze der Grenzwälle ansiedelten; die Namen: „Kirsche, Pfirsich, Pflaume, Quitte, Kürbis, Kohl“ erinnern an römische Vermittlung. Verbesserungen im Hausbau, Vervollkommnungen in der Zubereitung der Speisen verdanken unsere Vorfahren der römischen Kultur. Darauf weisen folgende Wörter hin: „Ziegel, Schindel, Mauer, Kalk; Kammer, Keller; Pfeiler, Pfosten; Söller, Speicher“; ferner die Bezeichnungen: „Küche, kochen, Becken, Pfanne, Kessel, Schüssel.“

Für eine spätere Zeit will ich nur an den tief ins Volksleben reichenden Einfluss der römischen Kirche, sowie an das politische Ideal Karls des Grossen und der Ottonen erinnern. Die Regierungs-

zeit dieser Herrscher bezeichnet die beiden Höhepunkte der mittelalterlichen Renaissance (vergl. W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur, S. 51 f.). Diese Renaissance, d. h. das Zurückgreifen auf die Resultate der antiken Kultur, machte sich nicht nur in der hohen Politik, sondern auch in der Verwaltung, nachdrücklich ferner auf litterarischem Gebiete geltend in einem Aufschwunge der klassischen Studien (Kloster St. Gallen), in lateinischer Geschichtschreibung und Poesie.

Ich muss mich mit diesen wenigen Andeutungen aus der älteren Zeit begnügen; nur darauf möchte ich noch hinweisen, dass eine der deutschesten geistigen Bewegungen, die lutherische Reformation, in engem Zusammenhange mit der modernen Renaissance, dem Humanismus, steht. Es wird nicht zu viel behauptet sein, wenn ich sage, dass ohne die durch die moderne Renaissance geweckten Kräfte die Reformation einen erfolgreichen Fortgang nicht hätte nehmen können; dass ohne sie der Notschrei des deutschen Volkes nach Befriedigung seiner geistigen und religiösen Bedürfnisse erstickt worden wäre.

Nochmals zurückgreifend auf die älteren Zeiten, möchte ich einer anderen Spur nachgehen, die ebenfalls von einem fremden Volkstume herüberführt in die Entwicklung unserer deutschen Kultur.

Etwa um 500 v. Chr. breiteten sich unsere Vorfahren in dem Tieflande zwischen Elbe und Weichsel aus. Im Westen und Süden wurden die Germanen, deren Namen keltischen Ursprungs sein soll, von Kelten begrenzt. Die Beziehungen zu ihnen sind älter als die zu den Römern. Die keltische Kultur war in manchen Stücken der germanischen überlegen, so z. B. in der Metallgewinnung und -bearbeitung. Die Bezeichnungen für Eisen und Blei sind keltische Lehnwörter (Blei = altd. lôt; vergl. Kraut und Lot = Pulver und Blei; löten etc.). Die gotischen Wörter reiks = Herrscher, reiki = Herrschaft gehen auf den keltischen Stamm rîg = Herr, Fürst zurück (vergl. die Namen der aus Cäsars bell. gall. bekannten keltischen Fürsten Vercingetorix, Dumnorix, Ambiorix). Aus dieser Entlehnung lässt sich schliessen, dass erst nach dem Beispiel der keltischen Nachbarn die germanischen Stammesoberhäupter mit höheren Machtbefugnissen ausgestattet wurden, oder dass sie sich solche nach keltischem Muster beilegten. Auch das gotische andbahts = Knecht, andbahti = Dienst soll keltisches Lehnwort sein (daraus unser Wort „Amt“), möglich, dass unsere Vorfahren erst bei den Kelten eine Klasse „dienender Leute“, „Hörige“ kennen lernten.

Die Kelten wurden romanisiert; sie bildeten später den höher kultivierten Bestandteil des fränkischen Reichs, in diesem kulturellen Vorsprunge schon eine Gefahr für das germanische Volkstum der Franken. Als nun gar noch Chlodwig einen Bund mit der römischen Kirche schloss, war das Schicksal des germanischen Elements besiegelt. Trotz Karl dem Grossen schwand es innerhalb der Grenzen des heutigen Frankreichs mehr und mehr. Das Strassburger Bündnis zwischen Ludwig

Digitized by Google

dem Deutschen und Karl dem Kahlen (842) wurde bereits durch Eide in französischer und deutscher Sprache besiegelt.

Mit der Entwicklung des Rittertums steigt der französische Einfluss in Tracht und Sitte. Zahlreiche französische Ausdrücke dringen zu uns herüber, die sich auf eine verfeinerte Lebensweise beziehen in Umgang, Tracht, Wohnung, Küche, in Krieg, Jagd, Spiel und Tanz. Beispiele in Fülle bietet die ritterliche Poesie, besonders Wolfram v. Eschenbach, Gottfried v. Strassburg. Die zunächst vom Rittertume getragene Bewegung verfehlte ihren Einfluss auf die übrigen Stände nicht.

Ich gehe über Jahrhunderte hinweg und erinnere nur noch an die Zeit Ludwigs XIV., die Zeit der französischen Revolution und Napoleons I., ganz zu schweigen von dem Einflusse, den im vorigen und in diesem Jahrhunderte französische Kunst und Wissenschaft, französischer Geschmack, französischer Gewerbfleiss auf die verschiedensten Gebiete unserer nationalen Kultur gewann.

Wir sehen, es sind zwei Hauptfaktoren, durch welche unsere Kultur beeinflusst ist: die römische Kultur (einschliesslich der römischen Formen der mittelalterlichen Kirche) und die französische Kultur. Ihren Spuren begegnen wir noch heute auf Schritt und Tritt nicht nur in Wissenschaft, Kunst, Gewerbe, sondern auch in der Sprache des Volkes. Den ausserordentlich wichtigen Einfluss der christlichen Religion als solcher zu betonen, erheischt unser Thema nicht.

Angesichts der angeführten Thatsachen ist wohl die Frage erlaubt: Was soll es heissen, wenn gesagt wird: „Unser Volk in seinen breiteren Schichten hat eine durchaus volkstümliche und nationale Kultur?" Henne am Rhyn bemerkt in der Einleitung zu seiner Geschichte der deutschen Kultur, dass die deutsche Kultur auf einer dreifachen Grundlage beruhe: 1. auf der griechisch-römischen Kultur, 2. auf der christlichen Religion und erst in dritter Linie auf eigenartigen national-germanischen Elementen. Ich habe neben der römischen die französische Kultur genannt und glaube nicht, einen Fehler begangen zu haben.

Wenn der Volksschullehrer — wie ferner gesagt wurde — Führer des Volkes sein soll, dann müsste seine Vorbildung doch darauf mit hinzielen, ihm einen tieferen Einblick in das geschichtliche Werden zu ermöglichen; dann muss er sich klar werden können über die im Volksleben hervortretenden Züge, über die vorteilhaften und hemmenden, über die gesunden und krankhaften Neigungen der Volksseele.

Das klingt etwas überschwenglich, wenn man dabei nur an die nächsten Aufgaben des Seminarunterrichts denkt. Allein es ist nicht die Meinung, als ob der Seminarist in alle diese Tiefen hineingeführt werden könnte; die Meinung aber ist, dass das Interesse für geschichtliche Entwicklung zu wecken und zu befestigen ist; dass die

Organe geschaffen werden müssen, mit denen die Entwicklung erkannt werden kann, damit der Lehrer nach der Seminarzeit die Befähigung und damit die Lust und den Mut verspüre, selbständig sich weiter zu bilden und dadurch selbständig zu werden. Ich meine, das wäre moderne Bildung im besten Sinne des Wortes. Das Interesse aber für solche Dinge wird durch die Sprache vermittelt; die Organe, mit denen die Spuren geschichtlichen Werdens erkannt werden, sind die Sprachkenntnisse.

Ich hoffe, einigermassen begründet zu haben, dass es sich bei einer tiefer anzulegenden sprachlichen Bildung des Lehrers in erster Linie um die lateinische und die französische Sprache handelt.

Unter Hinweis auf das, was über die Forderungen der Gegenwart an die fachwissenschaftliche Ausbildung des Lehrers bereits gesagt worden ist, deute ich hier nur an, dass dem Lehrer für eine fachwissenschaftliche Vertiefung fremdsprachliche Kenntnisse unentbehrlich sind. Das Bedenken, dass das Latein vom übel sei, vermag ich nicht zu teilen.

So stelle ich ferner den Satz auf:

Für den fremdsprachlichen Unterricht des Seminars kommen in erster Linie die lateinische und die französische Sprache in Betracht.

In der bisherigen Darlegung habe ich zwei Vorteile hervorgehoben, welche eine tiefere Sprachbildung gewährt. Der erste liegt darin, seine eigenen Gedanken klar ausdrücken und der höheren Sprache der Wissenschaft und Kunst bis in ihre feinsten Wendungen folgen zu können; der andere liegt in der Befähigung, sich selbständig und in wissenschaftlicher Weise an der Lösung der Berufsaufgaben zu beteiligen. Den einen Gewinn kann man einen formalen nennen, da er die sprachliche Form der Gedanken betrifft; den andern einen materiellen, da er sich auf bestimmte Gedankeninhalte bezieht. Nur in dem Sinne möchte ich von einer formal bildenden Wirkung des fremdsprachlichen Unterrichts reden, als durch eine gute Sprachbildung die Fähigkeit verliehen wird, die Formen zu beherrschen, in welche die Gedankeninhalte gekleidet sind.

Nicht gehe ich näher darauf ein, dass fremdsprachliche Kenntnisse wertvolle und notwendige Apperzeptionshilfen für eine gründlichere Erfassung der Muttersprache bilden; auch nicht sonstige durch fremdsprachliche Kenntnisse bedingte, auf die amtliche oder ausseramtliche Wirksamkeit, oder die gesellschaftliche Stellung des Lehrers sich beziehende Vorteile erwähne ich. Das ist anderwärts bereits zur Genüge geschehen. Ich habe mich auf Gesichtspunkte beschränkt, die wohl schwerlich zu der Deutung Veranlassung geben, dass das Streben der Lehrer nach höherer Bildung materialistischen Beweggründen und der Sucht nach höherer Achtung, nach Titeln

und Würden entstamme.[1]) (Vgl. Päd. Monatsblatt 1899, 4. Heft, S. 263. — Brückmann, Die Lehrerbildungsfrage auf dem Breslauer Lehrertage Pfingsten 1898. Königsberg i. Pr., Thomas und Oppermann, 1898, S. 19.) Es ist richtig, dass alle nicht aus den Forderungen unseres Berufs hergeleiteten Gründe nur geringe, oder keine Beweiskraft für die Notwendigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts auf Lehrerbildungsanstalten haben; deshalb darf man auf solche Gründe ein allzu grosses Gewicht nicht legen. Immerhin wird man dabei eins nicht übersehen dürfen: Das Nichtwissen einer Sache, die viele nicht wissen, gereicht keinem zur Schande; was aber Bestandteil der Bildung weiter Kreise geworden ist, das kann man ohne empfindliche Einbusse an Ansehen nicht entbehren.

Mit diesem Ansehen — mag man es auch ein bloss äusseres nennen — muss unser Beruf rechnen; es ist bei den thatsächlichen Verhältnissen immerhin ein Faktor des Vertrauens, das weitere Kreise uns entgegenbringen müssen, wenn unsere Wirksamkeit nicht beeinträchtigt werden soll.

Nur einen Fall aus dem praktischen Leben möchte ich anführen. Der Lehrer tritt in seinem Amte, in seinem Verhältnisse zur Kirche, als Gemeindeglied und Staatsbürger in Beziehung zu leitenden Personen und Kreisen. Es kann einem gedeihlichen Zusammenwirken der Schule mit massgebenden Faktoren des öffentlichen Lebens nur zum Vorteile gereichen, wenn des Lehrers allgemeine Bildung in ihrer Art der jener Stände entspricht. Auf einer Ende Mai (31. Mai) dieses Jahres abgehaltenen Konferenz von Geistlichen, Kirchschullehrern, Kantoren und Organisten mahnte der Ephorus (Sup. Fischer, Chemnitz II) die Geistlichen, in den ihnen durch ihre Bildung bedeutend näher gerückten Lehrern ihre Stellvertreter und Mitarbeiter im Dienste des Herrn und an der Gemeinde zu sehen (Neues Sächs. Kirchenblatt, 1899, Nr. 29, S. 461).

Es bleibt noch übrig, auf das zweite Bedenken des Herrn Professor Rein gegen das Latein einzugehen. Es soll in möglichster Kürze geschehen!

Das erste Bedenken entspringt, wie erwähnt worden ist, aus der Ansicht über die Art der dem Lehrer erforderlichen allgemeinen Bildung. Es ist somit ein grundsätzliches. Anderer Art ist das zweite; es lautet: „Es kann hierin nicht das Genügende geleistet werden.“ Dann heisst es weiter: „Die Erfahrungen in den sächsischen Seminaren dürften das bestätigen.“

Die Begründung: „Es kann hierin nicht das Genügende geleistet werden“ — tritt als blosse Behauptung auf und ermangelt daher der

[1]) Auf diese vor aller Welt ausgesprochene Meinung des Herrn Brückmann, der den Besuchern der Breslauer Versammlung noch in Erinnerung sein wird, kann man nur als auf eine Verirrung mit dem Ausdrucke tiefsten Bedauerns antworten.

Digitized by Google

Beweiskraft. Es müsste dieser Behauptung doch wenigstens ein gewisses, unbedingt zu forderndes Leistungsziel gegenüber gestellt werden. Auf die andere Behauptung zu antworten, ist Sache der sächsischen Seminarlehrer. (Ob ausser Herrn Oberschulrat Israel (Päd. Bll. 27, S. 497) noch jemand es gethan hat, weiss ich nicht.) Doch zugegeben (— denn Herr Professor Rein hat gewiss nicht so ohne weiteres diesen Ausspruch gethan —), die bisherigen Ergebnisse des Lateinunterrichts seien nicht genügend, so kann auch das nicht entscheidend für die Frage sein: Latein, oder nicht Latein? Es wäre nicht schwer, einzelne Unterrichtsfächer des Gymnasiums, wie der Volksschule zu nennen, deren Ergebnisse als nicht genügend bezeichnet werden, ohne dass man auch nur daran denkt, damit ihre Beseitigung begründen zu können, oder zu wollen.

Wie aus der übrigens nicht umfänglichen Litteratur über das Latein am Seminare zu ersehen ist [1]), verkennt man die Schwierigkeiten nicht. Vor allem herrscht darüber volle Klarheit, dass es sich nicht um einen Wettlauf mit dem Gymnasium handeln kann. Auch beschränkt man sich nicht mehr darauf, „die formal bildende Kraft“ des Lateinunterrichts, „die grammatische und logische Schulung“ zu betonen. Man ist zu der Überzeugung fortgeschritten, dass man zu einer Lektüre gelangen müsse, die erstlich in der Form nicht allzu grosse Schwierigkeiten darbietet, sich dann aber auch, das Ganze fördernd, den übrigen Unterrichtsfächern einfügt, wie das ein pädagogisch wohl erwogener Lehrplan fordert.

Als eine noch der Lösung harrende Aufgabe erscheint es, die richtige Methode für den Lateinunterricht des Seminars zu finden, eine Methode, die mit Rücksicht auf das Alter der Zöglinge und das zu erreichende Ziel das Interesse von Anfang an zu fesseln und den Unterricht möglichst fruchtbringend zu gestalten vermag. Es nimmt sich denn nun — wie Beispiele lehren — oft recht lange Zeit, ehe die richtige Methode gefunden, und wenn sie gefunden, ehe sie allgemein angewendet wird. Doch dürfen wir das Vertrauen zu unseren Seminarlehrern hegen, dass sie unablässig bemüht sein werden, bei richtiger Zielstellung für den Lateinunterricht zu einer immer befriedigenderen Lösung ihrer Aufgabe hinsichtlich der Auswahl und Behandlung des Stoffes zu gelangen, wenn nur der Unterricht in Händen von Lehrern liegt, die sprachlich und pädagogisch — letzteres möchte ich ganz besonders betonen — gut gebildet sind.

Sachsens Lehrer — das darf ich wohl aussprechen — legen einen sehr hohen Wert darauf, dass jeder Zweifel an der

[1]) Möbius, Päd. Bll. IV, 419 ff.; Arndt, ebenda VIII; Günther, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XIII; Böhme, Päd. Bll. XXIV, 61 und (Vortrag selbst) XXVII, 81 ff.; Steglich, 20. Bericht über das Königl. Lehrerseminar zu Borna, 1892.

Digitized by Google

Berechtigung des Lateins als eines notwendigen Bestandteils der Lehrerbildung verstumme.

Unsere oberste Schulbehörde hat trotz mangelnder Nachfolge anderer Regierungen 25 Jahre hindurch festgehalten an einer vorbildlichen, idealen Auffassung der Lehrerbildung.[1]) Dieser Umstand muss die Lehrerschaft in der Überzeugung bestärken, dass bei solcher Auffassung eine Rückwärtsbewegung unmöglich ist; dass die weiteren Absichten nur darauf gerichtet sein können, etwa hervortretende Mängel zu beseitigen, im übrigen aber, fortzuschreiten auf der eingeschlagenen Bahn, Zielen entgegen und gewiss auch Erfolgen, die nicht nur unserem Sachsenlande zu gute kommen müssen, sondern auch andere deutsche Länder zur Nachfolge bestimmen können.

Als Mindestmass wird von allen Seiten, die eine höhere Sprachbildung für unerlässlich erachten, das Erlernen einer fremden Sprache gefordert. Doch trat schon Dörpfeld in der durch Minister Falk abgehaltenen Berliner Konferenz für das Volksschulwesen im Jahre 1871 für zwei fremde Sprachen ein. Jüngst ist auf Veranlassung der Schulbehörde vom Seminarlehrer-Kollegium in Braunschweig der Entwurf eines Seminarlehrplans ausgearbeitet worden. Darin wird neben sechsjährigem Unterrichte in der französischen Sprache bei drei Wochenstunden auch der Unterricht in der lateinischen Sprache gefordert (vergl. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1899, Nr. 33, S. 337; Päd. Bl. 26, S. 740). So lange es in Sachsen nur eine Sprache sein kann, geben mit der gegenwärtigen Seminarlehrordnung die sächsischen Lehrer der lateinischen den Vorzug vor jeder modernen Sprache.

Immer vernehmlicher und dringlicher jedoch ertönt der Ruf nach Aufnahme einer modernen fremden Sprache. An die Pforte des sächsischen Seminars klopft, ermuntert durch die gastliche Aufnahme, die ihre Urahne gefunden, die französische Sprache und begehrt Einlass.

Kann ihr Aufnahme gewährt werden? Welche Massnahmen würden zu treffen sein, um ihr eine Stätte zu bereiten? Wird durch Einschränkung dieses oder jenes Insassen Raum gewonnen werden können, oder müsste man gar an einen Erweiterungsbau denken? Wäre vielleicht die Aufnahme ins Seminar an höhere Bedingungen zu knüpfen, damit schon das 1. Seminarjahr mit gutem Fortschritte abschliessen könnte? Der Möglichkeiten können mehrere gedacht werden. Jedenfalls setzen Erwägungen dieser Art, wenn sie zur Förderung der Sache beitragen sollen, eine durchaus gründliche Kenntnis des Unterrichtsbetriebes an unseren Seminaren, wie auch der Schwierigkeiten, mit denen sie gegenwärtig noch zu kämpfen haben, voraus. Allein derartige Erwägungen auf Grund dieser Voraus-

---

[1]) Vgl. Fischer. Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes II, 467; 2. Auflage. — Päd. Bl. 27. S. 82.

Digitized by Google

setzungen anzustellen, bin ich nicht in der Lage, habe auch von vornherein nicht beabsichtigt, Ihnen solche darzubieten. Im Sinne unseres Vorstandes glaube ich gehandelt zu haben, wenn ich, besonders im Hinblick auf die Breslauer Thesen, die Grundlage einer Prüfung unterzog, auf die sich unsere Wünsche stützen.

Gewiss werden unsere Seminarlehrer ein gewichtiges Wort mit zu reden haben, wenn es sich darum handeln wird, der Einführung des französischen Sprachunterrichts näher zu treten; die Entscheidung über die Möglichkeit der Erfüllung dieses Wunsches liegt bei unserer obersten Schulbehörde, soweit es sich nicht um finanzielle Fragen dabei handelt. Wir erstreben das Notwendige, indem wir auf das Bildungsbedürfnis hinweisen; die Behörden aber können nur das Erreichbare durchführen. Darüber sind wir wohl alle einig. Immerhin ist es Pflicht der Lehrerschaft zu sagen, woran es ihr gebricht, und Wünsche auszusprechen, die sich auf die Ausgestaltung und den Fortschritt des Bildungswesens beziehen. Anderseits wird es den zuständigen Behörden sicherlich willkommen sein zu erfahren, was die Lehrerschaft bewegt, wodurch sie sich in ihrer Wirksamkeit beengt fühlt. Dieser Pflicht hat unser Vorstand entsprochen, indem er die Behandlung unseres Themas auf der gegenwärtigen Versammlung veranlasste.

Auf Grund dieser Behandlung gestatte ich mir der 12. Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins folgende Sätze zur Annahme zu empfehlen:

1. Die allgemeine Bildung des Volksschullehrers muss, wenn sie bei dem vorwärtsschreitenden wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik als Grundlage der Fachbildung genügen soll, der höheren allgemeinen Bildung entsprechen.

2. Die durch den Seminarunterricht vermittelte allgemeine Bildung bedarf einer Erweiterung nach der sprachlichen Seite hin.

3. Der fremdsprachliche Unterricht des Seminars hat in erster Linie das Latein zu berücksichtigen.

4. Als eine notwendige Ergänzung des fremdsprachlichen Unterrichts an den sächsischen Seminaren ist der Unterricht in einer modernen, und zwar in der französischen Sprache zu erachten.

Schauen wir zurück auf die Entwicklung des Seminarwesens, so erblicken wir, und zwar nicht in letzter Linie, als vorwärts drängenden Faktor den Volksschullehrer, während nicht selten die Beobachtung zu machen ist, dass in den Kreisen der Seminarlehrer ein mehr beharrendes Element sich geltend macht, wie auch in den Kreisen der massgebenden Behörden. Damit soll durchaus nicht ein Vorwurf ausgesprochen sein, sondern nur auf eine Thatsache, eine sehr erklärliche Thatsache hingedeutet werden. Es ist unstreitig leichter, Wünsche auszusprechen, als zu erfüllen; auf die Notwendigkeit einer Neuerung hinzuweisen, als die Verantwortung für die Folgen zu

Digitized by Google

übernehmen. Aber es ist auch Thatsache, dass zu jedem wichtigen Entschlusse trotz aller Sorgfalt der Erwägung, die den Erfolg sichern möchte, ein gewisser Wagemut gehört. „Wer gar zu viel bedenkt, wird wenig leisten.“

Das sächsische Seminarwesen gilt für vorbildlich. Das ist gewiss ein Beweis dafür, dass es bei uns weder am Wägen, noch am Wagen gemangelt hat. So können wir unsere Wünsche vertrauensvoll denen ans Herz legen, die für die Zukunft unseres Volksschulwesens die Verantwortung tragen.

Es ist ein charakteristischer Zug des deutschen Geistes, den Blick nach dem Sternenhimmel der Ideale zu richten, aber auch kühl prüfend hineinzuschauen in die Welt der Wirklichkeit.

Dieser Eigenart hat ein sächsischer Meister künstlerischen Ausdruck verliehen in dem Goethe-Schiller-Denkmale zu Weimar. Innig vereint stehen die beiden Freunde da: der eine das sehnende Auge gerichtet in unbestimmte, verheissungsvolle Fernen; der andere fest und klar blickend in die Mannigfaltigkeit der Dinge.

Meine Herren Kollegen, verleugnen wir diesen deutschen Charakterzug nicht, mögen Erfolge uns beglücken, oder Hemmnisse die Muskelkraft unseres Strebens höher spannen. Lassen wir uns von den Berufsidealen einer immer vollkommeneren Zukunft entgegenführen, doch auch in lebendiger Fühlung bleiben mit den Bedingungen einer gesunden, naturgemässen Entwicklung: „mit festen markigen Knochen stehen auf der wohlgegründeten dauernden Erde, dass nicht mit uns spielen Wolken und Winde.“ Besonnene Erwägung, ein ruhiger praktischer Blick steuert das von idealem Hauche beseelte Segel sicher dem Hafen zu.

II.

Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten.

Von Dr. Carl Franke.

3. Litteraturkunde und -geschichte in den 2 oberen Klassen.

(Schluss.)

Nach den Weihnachtsferien werden nur zwei Stunden wöchentlich der altdeutschen Litteratur gewidmet, dagegen eine Stunde der Lektüre von Schillers Jungfrau von Orleans, wenn diese nicht bereits in der

dritten Klasse gelesen ist. Ist dies geschehen, so dürfte sich Goethe's Götz von Berlichingen am besten eignen etwa in folgender Gruppierung, wobei möglichst nur der dramatische Entwicklungsgang vorgeführt wird: 31. Woche: Einleitung. — Exposition: 32. Woche: I, 1—3 Götz und die Seinen. — 33. Woche: 4 Die Gegner, 5 Weisslingens Vereinigung mit Götz. — 1. Stufe: 34. Woche: II, 1—4 Vorbereitungen. — 35. Woche: 5—10 Weisslingens Treubruch. — 2. Stufe: 36. Woche: III, 1—5 Anordnung und Beginn der Exekution, 6—9 Erster Erfolg Götzens. — 37. Woche: 10—13 Zweiter Erfolg desselben, 14—22 Seine Belagerung und Gefangennahme. — 38. Woche: 3. Stufe: IV Götzens Befreiung und Rückkehr, Adelheids Hoffnung auf Karl und Weisslingens Eifersucht. — 39. Woche: 4. Stufe: V, 1—7 Götzens Beteiligung am Bauernkriege. — 40. Woche: Katastrophe: 8—11 des Gegenspiels, 12—14 des Spiels.

Für die altdeutsche Litteratur eignet sich wohl folgende Verteilung: 31. Woche: Die Lyrik in der mittelhochdeutschen Blütezeit, Reinmar der Alte in Anschluss an sein Lied ‚Auf Leopolds Tod', das Leben Walthers von der Vogelweide. In etwa sieben Stunden werden lyrische Gedichte desselben gelesen und dabei die Lyrik der mittelhochdeutschen Blütezeit und speziell die seinige charakterisiert, etwa in folgender Weise: 32. Woche: Minne- und Naturlieder (Wol mich der stunde, daz ich sie erkande — In einem zwivellichen wan — Muget ir schouwen, waz dem meien — So die bluomen uz dem grase dringent — Uns hat der Winter geschadet über al — Do der sumer komen was). 33. Woche: Religiöse Lieder und Sprüche (Mit saelden müeze ich hiute uf stan — Vil süeze waere minne — Owe ez kumt ein wint, daz wizzent sicherliche — Owe waz eren sich ellendet tiuschen landen). 34. und teilweise 35. Woche: Klage- und Herrenlieder (Owe war sint verswunden alliu miniu jar — Owe daz wisneit unde jugent — Mir ist verspart der saelden tor — Von Rome vogt von Pülle künec, lat iuch erbarmen — Ich han min lehen, al die werlt, ich han min lehen). Politische Gedichte (Ir sult sprechen willekomen — Ich horte ein wazzer diezen — Ich sach mit minen ougen — Künc Constantin der gap so vil — Got git ze künege swen er wil — Her babest ich mac wol genesen — Der stuol ze Rome ist allererst berihtet rehte — Wie kristenliche doch der babest unser lachet). Ende der 35. Woche werden Neidhart (Nu ist der küele winder gar zergangen) Tannhäuser, Reinmar von Zweter und Ulrich von Lichtenstein (In dem walde sueze doene) unter Vergleichung mit Walther kurz behandelt. — 36. Woche: Die Didaktik der mittelhochdeutschen Blütezeit nach Sprüchen Walthers a) betreffs des Frauendienstes (Wip muoz iemer sin der wibe hohste name), b) des Herrendienstes (An wibe lobe stet wol, daz man si heize schoene), c) des Gottesdienstes (Ich trunke gerne da man bi der maze schenket), d) der

Digitized by Google

Erziehung (Nieman kan mit gerten — Wer sleht den lewen? wer sleht den risen?), e) der Freundschaft (Man hohgemac, an friunden kranc — Swer sich ze friunde gewinnen lat — Swer mir ist slipfic als ein is). — 37. Woche: In Anschluss an Walthers Sprüche die grösseren Lehrgedichte der mittelhochdeutschen Blütezeit besonders Freidanks Bescheidenheit (daraus gelesen: Von Gote — Von dem alter — Von den Pfaffen — Von Rome — Von künegen und fürsten — Von trunkenheite — Von der zungen), Tendenz und Hauptinhalt des Winsbeken, des welschen Gastes und des Renners gezeigt. — 38. Woche: Rückblick auf die mittelhochdeutsche Blütezeit, die Periode von 1300—1500 allgemein geschildert besonders die Epik (das jüngere Hildebrandslied, hinsichtlich Reinke de Vos auf Goethes und Soltaus Übersetzung verwiesen). 39. Woche: Lyrik und Didaktik, Meistergesang kurz besprochen, ein Weingruss (Nu grusse dich got, du edles getrank) und ein Weinsegen (Gott gruss dich, du lieber landtmann) von Hans Rosenblüt, einige Volkslieder (Herzlich tut mich erfrewen — Vns kompt ein schiff gefahren) sowie einige Abschnitte aus dem Narrenschiff gelesen (Von vnnutzen buchern — Von ler der kind — Von worer fruntschafft — Verachtung der gschrifft — Von vil schwetzen — von vndanckberkeyt — Ere vatter und muotter — Der wis man). 40. Woche: Dramatik und Prosa (Eulenspiegel), Rückblick auf die Periode von 1300 bis 1500.

Da dem deutschen Unterricht in der ersten Klasse leider nur drei Stunden wöchentlich eingeräumt sind und die Prüfungsarbeiten oft schon Ende Januar beginnen, so werden kaum mehr als siebzig Stunden für die deutsche Litteratur zu verwenden sein. Schon aus äusseren Gründen muss daher der Unterricht darin immermehr litteraturgeschichtlichen Charakter bekommen, indem er zum grossen Teil in Hinweisung, Wiederholung, Zusammenfassung und Vertiefung von Bekanntem besteht. Die vollständige Lektüre eines grösseren Gedichtes ist wohl grundsätzlich auszuschliessen und zwar nicht bloss wegen Mangels an Zeit, sondern auch aus einem pädagogischen Grunde: Der Primaner soll zeigen, dass er das vom Lehrer in der Schule Begonnene selbständig zu Hause vollenden kann. Den breitesten Raum hat natürlich die neuhochdeutsche Blütezeit zu beanspruchen, den schmalsten die Zeit von 1590—1748.

Der Verteilungsplan könnte etwa folgende Gestalt gewinnen:

Die Reformationszeit 1500—1624.

1. Stunde: Bedeutung des Humanismus, der Buchdruckerkunst und der Reformation für die Litteratur, Vorherrschen der Prosa, Luther als Schriftsteller, seine Bibelübersetzung.

2. Stunde: Luthers Streitschriften (einige Stellen aus ‚An den christlichen Adel‘, ‚An die Bürgermeister und Ratsherren‘, ‚Vom Dolmetschen‘, ‚Wider Hans Worst‘ gelesen, Hinweis auf Ulrich von Hutten.

3. Stunde: Luthers Gegner (einige Stellen aus ,Von dem grossen Lutherischen Narren, wie ihn Doktor Murner beschworen hat' gelesen, Luther als Fabeldichter unter kurzem Hinweis auf seine in den Lesebüchern stehenden Fabeln, Burkard Waldis und Rollenhagens Froschmeuseler kurz erwähnt und vielleicht auch eine Stelle daraus gelesen, so, Sehebold Bausback, der Froschkönig, hält ein Freudenspiel'.

4. Stunde: Luther als Begründer des protestantischen Kirchenliedes, die von ihm, P. Speratus, N. Decius, N. Hermann, N. Selnecker, Ph. Nicolai im Gesangbuche stehenden Lieder werden zusammenfassend wiederholt und charakterisiert.

5. Stunde: Das Leben des Hans Sachs und seine Meistergesänge („Johannes mit dem Jüngling" gelesen).

6. Stunde: Hans Sachs als Lyriker (Die wittenbergische Nachtigall) und Epiker (Verweis auf „Das Schlaraffenland", „Die ungleichen Kinder Evae" gelesen.

7. Stunde: Hans Sachs als Dramatiker, Charakteristik des Fastnachtspiels, wobei wenigstens eins etwa „Frau Wahrheit will niemand herbergen" gelesen wird, Bezugnahme auf das englische Drama und J. Ayrer.

8. Stunde: J. Fischarts Leben, in Anschluss an einige Stellen aus der Geschichtsklitterung wird er als Satiriker gekennzeichnet und „Das glückhafte Schiff von Zürich" teilweise gelesen.

9. Stunde: Ganz kurze Besprechung von Amadis, Magelone, den Haimonskindern, den Volksbüchern von Dr. Faust und den Schildbürgern, der Schweizerchronik von A. Tschudi, den Sprichwörtersammlungen von Agricola und S. Frank, Rückblick auf die Reformationszeit.

Die Gelehrtendichtung 1624—1748.

10. Stunde: Schilderung des allgemeinen Charakters der Litteratur (Nachahmung) Einfluss des Auslandes, Moscherosch (eine Stelle aus „A la mode Kehraus" etwa „Die wälschen Namen der Deutschen), Die Sprachgesellschaften, M. Opitz.

11. Stunde: Von der deutschen Poeterei (Kap. 7. „Von den Reimen" gelesen) und an dem Gesangbuchlied „O Licht geboren aus dem Lichte" erörtert, die erste schlesische Schule: Fr. v. Logau auf Grund der im Echtermeyer enthaltenen Epigramme, der Dramatiker A. Gryphius (aus dem „Horribilicribrifac" V, 9 gelesen).

12. Stunde: Die geistliche Liederdichtung des 17. Jahrhunderts nach den im Gesangbuche stehenden Liedern von P. Flemming, S. Dach (hierbei auch Erinnerung an das weltliche Lied „Ännchen von Tharau") J. Heermann, M. Rinkart, J. Rist, Fr. Spee, J. Scheffler, P. Gerhardt, Chr. Keiman, M. Schirmer, J. Franck, J. Neander, G. Neumark nach Inhalt und Form charakterisiert.

13. Stunde: Hoffmann v. Hoffmannswaldau und C. v. Lohenstein als Vertreter der zweiten schlesischen Schule, wobei „Abriss

Digitized by Google

eines falschen Freundes" und eine Stelle aus dem Heldenroman Arminius (etwa „Hermann rettet Agrippa") gelesen sowie an das Gesangbuchlied „Erhalt uns deine Lehre, Herr!" erinnert wird, und deren Gegner Chr. Weise und Chr. Günther („An Gott" gelesen).

14. Stunde: Der Aventeurer-Roman nach dem Simplicissimus, dessen Hauptstellen gelesen werden, Verweis auf die Robinsonaden, Abraham a Sancta Clara („Soldaten, ihr solt nit stehlen!" gelesen), Hinweis auf „Prinz Eugenius, der edle Ritter" als Zeugnis fürs Volkslied.

15. Stunde: Der Kampf der Leipziger und Schweizer auf Grund der Ode Gottscheds an Rabener, einiger Stellen aus dem „Versuch einer kritischen Dichtkunst" (Kap. 2, 5 u. 6) aus Bodmers 20. Diskurse der Diskurse der Maler, der Abhandlung „Von dem Wunderbaren in der Poesie" und aus Breitingers „kritischer Dichtkunst" (6. Abschn.)

16. Stunde: Haller, besonders Kennzeichnung der „Alpen", Hagedorn als Nachahmer Anakreons in Anlehnung an das noch in Schulbüchern stehende „Johann der Seifensieder", Rabener als Satiriker.

17. Stunde: Gellert besonders als Dichter geistlicher Lieder und Fabeln, die beide teilweise den Schülern bekannt sein müssen, Erwähnung der bekannten Fabeln Lichtwers und Pfeffels, Rückblick auf die Gelehrtendichtung.

Die neuhochdeutsche Blütezeit:

18. Stunde: Einleitung, Klopstocks Leben.

19. und 20. Stunde: Der Messias, von dem womöglich die drei ersten Gesänge ganz gelesen werden.

21. Stunde: Klopstock als Odendichter auf Grund der früher gelesenen Oden und ganz kurze Erwähnung der Dramen und Prosaschriften.

22. Stunde: Klopstocks Bedeutung, seine Freunde und Nachahmer: E. Kleist, Gleim, S. Gessner unter Hinweis auf die in den Schullesebüchern stehenden Gedichten.

23. Stunde: Lessings Leben.

24. Stunde: Lessing als Kritiker auf Grund der Lektüre einiger Stellen aus Laokoon (16. u. 17. Kap.) und der Hamburger Dramaturgie (Stück 11. 12. 46. 73—83).

25. Stunde: Wiederholung der aus den Lesebüchern bekannten Fabeln Lessings und Grundgedanke seiner Abhandlung über die Fabel, oberflächliche Betrachtung seiner Jugenddramen.

26. Stunde: Aufbau und Grundgedanke von „Miss Sara Sampson" und „Philotas", Wiederholung von „Minna von Barnhelm".

27. Stunde: Aufbau und Grundgedanke von „Emilia Galotti", desgl. in der 28. und 29. von „Nathan dem Weisen", aber in Anschluss an die Lektüre der wichtigsten Stellen (I, 1. — II, 5. — III, 5—7. — IV, 2 und 7. — V, 8).

30. Stunde: Wielands Leben unter Betonung seiner Wandlungen.

Digitized by Google

31. Stunde: Inhalt und Tendenz des Oberon, aus dem einige Stellen gelesen werden (etwa I, V, VII, XII verkürzt). Auf Grund dessen Charakterisierung der Epen Wielands.

32. Stunde: Nach kurzer Inhaltsangabe und Feststellung des Grundgedankens des Agathon Lektüre des 4. Buches der Abderiten in verkürzter Form und des Schlüssels dazu.

33. Stunde: Herders Leben und Hinweis auf die den Schülern bereits bekannten Gedichte desselben.

34. Stunde: Hauptinhalt der Fragmente über die deutsche Litteratur, der kritischen Wälder und teilweise Lektüre des Aufsatzes über Shakespeare unter Bezugnahme auf Lessing.

35. Stunde: Auf Grund der teilweisen Lektüre von „Über Ossian und die Lieder alter Völker", Herders Verdienste um die Volksdichtung, Hauptinhalt und einige Romanzen des Cid, ganz kurzer Hinweis auf Herders religiöse und philosophische Schriften.

36. Stunde: Da die Hainbunddichter und ebenso M. Claudius den Schülern durch ihre Gedichte schon in den unteren Klassen bekannt geworden sind, können sie in einer Stunde zusammenfassend behandelt werden.

37. Stunde: Nach kurzer Behandlung von Gerstenbergs „Ugolino" und Leisewitz „Julius von Tarent" Charakterisierung der Sturm- und Drangperiode auf Grund des bereits früher gelesenen „Götz von Berlichingen", flüchtige Erwähnung von D. Schubart, Maler Müller, F. Klinger und R. Lenz.

38. Stunde: Ihr Gegner der Satiriker Lichtenberg, die Rührstücke Ifflands und die Lustspiele Kotzebues.

39. und 40. Stunde: Goethes Leben in Anschluss an „Dichtung und Wahrheit", die „Leiden des jungen Werthers" und seine rein lyrischen Gedichte.

41. Stunde: Zusammenfassende Betrachtung der lyrisch-epischen Dichtungen und der Gedankenlyrik Goethes.

42. Stunde: Aufbau und Grundgedanke von Egmont und Tasso.

43. bis 45. Stunde: Dasselbe von „Iphigenie" verbunden mit teilweiser Lektüre.

46. Stunde: Inhalt und Grundgedanke von „W. Meisters Lehrjahren", den „Wanderjahren" und den „Wahlverwandtschaften", Wiederholung von „Hermann und Dorothea".

47. Stunde: Inhalt und Grundgedanke des „Faust".

48. Stunde: Schillers Leben und rein lyrische Gedichte.

49. Stunde: Schillers Gedankenlyrik.

50. Stunde: Schillers lyrisch-epischen Gedichte.

51. Stunde: Aufbau und Grundgedanke der dramatischen Jugendwerke Schillers.

52. Stunde: Ebenso der dramatischen Meisterwerke, doch meist in Form der Wiederholung.

53. Stunde: Überblick der Prosaschriften Schillers.

Digitized by Google

54. Stunde: P. Hebel und Hölderlin auf Grund der früher gelesenen Gedichte, Jean Paul, kurze Inhaltsangabe und Lektüre einiger Stellen des „Titan“, ganz flüchtige Erwähnung des „Siebenkäs“ und der „Flegeljahre“.

55. Stunde: Rückblick auf die neuhochdeutsche Blütezeit.

56. Stunde: Charakteristik der romantischen Schule und kurze Behandlung Tiecks, der beiden Schlegel und Novalis, Cl. Brentano und A. v. Arnim besonders als Herausgeber von „Des Knaben Wunderhorn“, Musäus (Anlehnung an Wieland) und die Brüder Grimm als Sagen- und Märchensammler betrachtet.

57. Stunde: H. v. Kleist unter Hinweis auf sein im Echtermeyer enthaltenes Gedicht „An Luise, Königin von Preussen“, Aufbau und Inhalt des „zerbrochenen Kruges“, des „Käthchens von Heilbronn“, der „Hermannsschlacht“ und des „Prinzen von Hessen-Homburg“, kurze Erwähnung seiner Erzählungen.

58. Stunde: In Anknüpfung an Schillers „Braut von Messina“ kurze Charakteristik der Schicksalstragödien von Zacharias Werner (24. Februar), Ad. Müllner (29. Februar, Schuld) und von E. v. Houwald (Das Bild, Der Leuchtturm), die Erzählungen von Am. Hoffmann.

59. Stunde: Zusammenfassende Betrachtung der bereits durch ihre in den Lesebüchern stehenden Gedichte bekannten Dichter der Befreiungskriege: Fouqué, v. Eichendorff, v. Schenkendorf, M. Arndt, Th. Körner, kurzer Hinweis auf ihre grösseren Dichtungen (so auf Zriny) und patriotischen Schriften, wie „Geist der Zeit“ und „Der Rhein“ von Arndt, sowie auch Jahns „Deutsches Volkstum“.

60. Stunde: Rückert nach seinen von den Schülern gelesenen Gedichten als Lyriker (geharnischte Sonette) Didaktiker (Weisheit des Brahmanen) und Formkünstler betrachtet.

61. Stunde: Uhlands Leben und Stellung im schwäbischen Dichterkreis, zusammenfassender Überblick seiner den Schülern bekannten poetischen Erzählungen, Balladen und Romanzen, Aufbau und Tendenz des „Herzog Ernst von Schwaben“.

62. Stunde: Zusammenfassende Wiederholung der den Schülern bekannten Dichtungen von G. Schwab, J. Kerner, W. Hauff (Lichtenstein), E. Mörike, Chamisso, A. Kopisch und W. Müller, kurze Erwähnung von A. v. Droste-Hülshoff.

63. Stunde: v. Platen und Heine auf Grund ihrer den Schülern bekannten Gedichte geschildert, Aufbau und Tendenz der „verhängnisvollen Gabel“.

64. Stunde: Grillparzer, Aufbau und Inhalt von „König Ottokars Glück und Ende“, kurze Inhaltsangabe und Charakterisierung von der „Ahnenfrau“, „Sappho“, dem „goldenen Vliess“ und „Wehe dem, der lügt!“ kurze Erwähnung von Raimunds „Verschwender“ und Grabbes „Napoleon“.

65. Stunde: Die realistische Dichtung an Jmmermanns „Münchhausen“ gezeigt, H. Zschokke, U. Hegner, Jer. Gotthelf, G. Keller, R. Auerbach und W. Alexis kurz erwähnt.

66. Stunde: Das junge Deutschland: Börne, Gutzkow unter kurzer Betrachtung von „Uriel Acosta“, H. Laube (Die Karlsschüler), Hoffmann von Fallersleben, Freiligrath, Jul. Mosen, A. Grün, N. Lenau, v. Bauernfeld.

67. Stunde: Die Spätromantiker nach ihren aus den Lesebüchern bekannten Dichtungen: Kinkel, Simrock, v. Strachwitz, Em. Geibel, kurze Erwähnung des Epikers Stifter, des Dramatikers Halm, der patriotischen Dichter Becker („Sie sollen ihn nicht haben“) und Schneckenburger („Wacht am Rhein“), sowie der wissenschaftlichen Prosaisten.

68. Stunde: Kurze Betrachtung der Übergänge von der klassisch-romantischen zur modernen Dichtung meist in Anknüpfung an die aus den Lesebüchern bekannten Gedichte: Bodenstedt (Mirza-Schaffy), Lingg (Epos über die Völkerwanderung), P. Heyse, Gerok, Jul. Sturm, Roquette (Waldmeisters Brautfahrt), Scheffel (Der Trompeter von Säkkingen, Ekkehard), Hamerling (Ahasver), W. Jordan (Nibelungen), R. Wagner (Tannhäuser, Lohengrin, Tristan und Isolde, Ring der Nibelungen).

69. Stunde: Der Realismus der modernen Dichtung a) im Drama: Friedrich Hebbel auf Grund seiner im Echtermeyer stehenden Gedichte, Aufbau der Trilogie der „Nibelungen“, O. Ludwig, Aufbau der „Makkabäer“, L. Anzengruber, „Der Pfarrer von Kirchfeld“.

70. Stunde: b) in der Epik: G. Freytag („Soll und Haben“, „Die Ahnen“), Holtei auf Grund seiner im Echtermeyer enthaltenen Gedichte, Kl. Groth, Fr. Reuter („Ut mine Stromtid“), Spielhagen (Problematische Naturen), auf Grund der in den Lesebüchern stehenden Gedichte Th. Storm und Fontane, Rückblick.

Gottschall, Ebers, Dahn, Greif und v. Wildenbruch können in Schülervorträgen behandelt werden.

B. Mitteilungen.

Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule nach seiner ethischen Seite.

(Bericht über die 29. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland-Westfalen.)

Am Samstag, den 15. Juli d. J., tagte der Verein in Bochum. Der Vorsitzende, Herr Rektor Horn aus Orsoy, eröffnete um 4 Uhr in alter Rüstigkeit und Frische die Versammlung, die von etwa 80 Teilnehmern aus Westfalen besucht war, und sprach seine Freude darüber aus, dass die

Anhänger Herbarts schon zum zweiten Male in der Grafschaft Mark eine Sitzung veranstaltet haben. Mit anerkennenden Worten wies er auf die Verdienste früherer Schulmänner des westfälischen Landes hin, zu denen auch der kürzlich verstorbene Herr Seminardirektor Fix von Soest gehöre. In unmittelbarer Nähe von Bochum habe am Anfang des Jahrhunderts auch der alte Wilberg längere Zeit gewirkt. Es wurde mitgeteilt, dass der Verein im abgelaufenen Jahre um 183 Mitglieder zugenommen habe, und dass die Zahl der Mitglieder jetzt auf 1228 gestiegen sei. Die „Mitteilung, dass zwischen dem Verein und dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena ein Austausch der Schriften vereinbart worden ist, wurde beifällig begrüsst. Dann wies der Vorsitzende auf das Thema der Tagesordnung hin: Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule nach seiner ethischen Seite. Der Referent habe von den mancherlei Aufgaben, die der Religionsunterricht zu erfüllen habe, nur die sittliche Aufgabe einer besonderen Betrachtung unterzogen, und in der Diskussion solle also auch nur dieser eine Punkt zur Sprache kommen.

Der Referent, Herr Hauptlehrer Grünweller aus Saarn a. d. R. gab dann eine kurze Übersicht über den in der Einladungsschrift gedruckt vorliegenden Aufsatz: Auf dem deutschen Lehrertage in Hamburg hat Herr Tews aus Berlin unter dem Beifall einer nach Tausenden zählenden Lehrerversammlung die Forderung gestellt, „dass der Religionsunterricht mehr als bisher als seine Hauptaufgabe zu betrachten habe, in die sittlichen Grundsätze einzuführen, von denen die Gesamtheit in ihrem Zusammenleben geleitet werden solle." Ähnlichen Forderungen kann man in der Lehrerzeitung häufig begegnen. Wenn nun derartige Ansichten ausgesprochen werden, dann wird die Sache leicht so aufgefasst, als handle es sich um eine Zurückdrängung des positiven Christentums, zumal wenn zugleich postuliert wird, dass das Dogmatische im Unterricht mehr zurücktreten müsse. Diese allgemein gehaltene Forderung erweckt leicht das Misstrauen kirchlicher Kreise. Wer der Überzeugung ist, dass eine Verminderung des dogmatischen Lehrstoffes zweckmässig oder gar notwendig sei, der sollte ganz bestimmt diejenigen Dogmen bezeichnen, die nach seiner Ansicht aus diesen oder jenen Gründen aus dem Lehrpensum der Volksschule ausgeschieden werden müssen. In Lehrerkreisen scheint die Überzeugung weit verbreitet zu sein, dass wir unter einem Übermass des religiösen Lern- und Lehrstoffes zu leiden haben, und dass deshalb ein didaktischer Materialismus gezüchtet wird, der einer vielseitig vertiefenden, das sittliche und religiöse Interesse bildenden Durchdringung der Lehrstoffe schnurstracks im Wege steht. Besonders ist es der Heidelberger Katechismus, dessen Form und Inhalt dem Lehrer die grössten Schwierigkeiten verursachen. Der biblische Geschichtsunterricht ist ein hervorragendes Erziehungsmittel. Durch ihn können wir unsere Schüler in innere Beziehung setzen zu den vorbildlichen Persönlichkeiten der heiligen Schrift; wir können durch ihn die Elemente der sittlichen Erkenntnis am reinsten zur Anschauung bringen; wir können dadurch das Gewissen aufrütteln und schärfen; wir können den ganzen Interessenkreis durch ihn in

Bewegung setzen, finden aber besonders reiche und wertvolle Gelegenheit, die praktischen Interessen der Teilnahme, die für die Erzeugung einer löblichen Gesinnung und also auch für die Bildung des sittlichen Charakters von ganz besonderer Bedeutung sind, zu pflegen. Dazu ist unter Berücksichtigung der Lehre von den formalen Stufen erforderlich:

1. Aufzeigung der sittlichen Elemente der biblischen Geschichte mit Hilfe des sittlichen Urteils auf Grund der Anschauung.

2. Mannigfache Vergleichung und scharfe Hervorhebung der wichtigsten sittlichen Begriffe und Normen.

3. Zusammenfassung der sittlichen Merkmale der hervorragendsten Persönlichkeiten zu abgerundeten Charakterbildern mit Rücksicht auf den Endzweck der Erziehung und im Sinne des positiven Christentums.

Der Referent hat seinen theoretischen Ausführungen einige praktische Beispiele folgen lassen, die nicht als schulgemässe Präparationen, sondern nur als Stoffsammlung für die sittliche Verwertung der biblischen Geschichte gelten sollen. Da sie in der nachfolgenden Diskussion von einer Seite als wertvoll bezeichnet wurden, während von anderer Seite ihr Wert angezweifelt wurde, wollen wir hier eine Stichprobe folgen lassen, nach welcher sich der Leser selbst ein Urteil bilden kann.

Die Flucht nach Ägypten und der Kindermord.

A) Josephs Gehorsam. Er geht und kehrt wieder zurück auf den Befehl seines Gottes. Gewiss wäre er lieber in der Heimat oder doch im Vaterlande geblieben, denn die weite und eilige Reise mit einer schwachen Frau und einem zarten Kinde war überaus mühsam und entbehrungsreich. Aber er ordnet seine Ruhe und Bequemlichkeit dem Willen Gottes unter.

B) Was missfällt an Herodes?

1. Sein blutgieriger Hass gegen den „neugeborenen König der Juden“, der sich steigert bis zu unmenschlicher Grausamkeit. (Ermordung unschuldiger Kindlein.)

2. Er achtet weder göttliches, noch menschliches Recht. Er verfügt rechtlos über das höchste Gut des Menschen. Das Leben ist insofern das höchste Gut, als es die Voraussetzung aller anderen Güter ist. Aber hat der Dichter nicht recht, wenn er sagt: „Das Leben ist der Güter Höchstes nicht?“ — „Du sollst nicht töten!“

3. Die Wurzel seiner Greuelthaten finden wir in der Herrschsucht, in der Furcht, den Thron zu verlieren. Diese unbegründete (?) Furcht war die Folge eines schlechten Gewissens. (Vergl. die Furcht des Pilatus, als ihm die Ankläger Jesu mit der Ungnade des Kaisers drohen.) Die eigene Furcht will er dadurch, dass er Furcht und Schrecken einflösst, beseitigen. „Das eben ist der Fluch der bösen That, dass sie fortzeugend Böses muss gebären.“

Zur Vergleichung:

Der Kindermord des Herodes gehört zu den empörendsten Greuelthaten

Digitized by Google

der Weltgeschichte, ja er übertrifft, weil die armen Opfer unschuldige Kinder sind, manche himmelschreiende Schändlichkeiten der blutgierigsten Tyrannen.

1. Pharao lässt die neugeborenen Knäblein der Kinder Israels töten, weil er in der starken Vermehrung dieses Volkes eine nationale Gefahr erblickt.

2. Nero, der grausame und halb verrückte Christenverfolger.

3. Karls des Grossen furchtbare Rache an den treulosen Sachsen. (Karl der „Sachsenschlächter").

4. Die Niedermetzelung der Protestanten in Frankreich. (Pariser Bluthochzeit.)

5. Die unmenschlichen Grausamkeiten zur Zeit der grossen französischen Revolution.

6. Napoleon I., der seiner Herrschsucht tausend und abertausend Menschen auf den Schlachtfeldern Europas opferte.

7. Die entsetzlichen Verfolgungen der Armenier in unserer jüngsten Vergangenheit.

8. Die Zerstörung Jerusalems und Magdeburgs.[1])

In dieser Weise wird der Herr Referent in einer besonderen Schrift das sittliche Material sämtlicher biblischer Geschichten zur Darstellung bringen; der Lehrer, der ein solches Hilfsmittel nötig hat, möge dann auswählen, was ihm für seine eigenartigen Verhältnisse als das Beste erscheint.

Für die Diskussion hatte Herr Grünweller die beiden folgenden Fragen aufgeworfen:

1. Ist es zweckmässig, das Ethische im Religionsunterricht mehr zu betonen, als es bisher geschehen ist?

2. Ist die Art und Weise, wie das ethische Material der biblischen Geschichten in den vorliegenden Beispielen zusammengestellt ist, für den Religionsunterricht der Volksschule zu empfehlen?

Zur ersten Frage wurde bemerkt, dass es gar nicht möglich sei, das Ethische im Religionsunterricht mehr zu betonen, als es früher geschehen sei. Es wurde hingewiesen auf die praktischen Hilfsmittel von Nissen, Kehr, Kahle, Schumacher u. a. m., in denen sowohl die persönliche als auch die soziale Seite des sittlichen Lebens ausführlich berücksichtigt worden sei. Ein Mehr an sittlichem Material bieten auch die neueren Arbeiten von Staude und Thrändorf nicht. Ferner wurde auf die stundenplanmässige Zahl der Religionsstunden hingewiesen; weil diese Zahl jetzt geringer ist, kann von einer grösseren Berücksichtigung des Ethischen gar keine Rede sein. Insofern also die erste Frage und jene Forderung Tews auf dem deutschen Lehrertage in Hamburg indirekt dem Religionsunterricht der Vergangenheit eine Vernachlässigung des Sittlichen zuschreiben, sind sie als ungerecht zu verwerfen. Die Betonung des Sittlichen ist zu aller Zeit als zweckmässig und notwendig erkannt worden.

---

[1]) Über Tilly lautet das historische Urteil jetzt anders; nicht er, sondern der schwedische Kommandant Falkenberg hat die Stadt in Brand gesetzt.

Anders liegt aber die Sache, wenn wir fragen, ob der Religionsunterricht einen Fortschritt in der Methode zu verzeichnen hat. In dieser Beziehung zeigen die theoretischen Ausführungen Dörpfelds und Zillers und die praktischen Darlegungen von Staude, Thrändorf u. a. einen erheblichen Fortschritt. Insofern jedoch weite Kreise der Lehrerschaft und die Vorschriften der Schulbehörden von diesen Fortschritten in der Methode des Religionsunterrichts noch unberührt geblieben sind, ist die Forderung berechtigt, dass die Betonung des Ethischen nach der persönlichen und sozialen Seite hin zweckmässiger, d. h. methodischer zu geschehen haben.

Von anderer Seite wurde indessen ausgeführt, dass früher der sittliche Gehalt der biblischen Geschichte oft nicht genügend hervorgehoben sei, und im Religionsunterricht unserer Zeit sei das auch noch sehr häufig der Fall. Der Lehrer habe mit der Einprägung des historischen und lehrhaften Stoffes so viel zu thun, dass er oft nicht zu einer gründlichen Durcharbeitung der Geschichten gelange. Die Klage sei allgemein, dass bei amtlichen Revisionen mit besonderem Nachdruck eine fliessende Erzählung der Geschichten und ein sicheres Hersagen der Sprüche und Liederstrophen gefordert werde, die in der vorgeschriebenen Pensenverteilung verzeichnet sind. Dieses Ziel lasse sich nur erreichen auf Kosten der erbaulichen und vertiefenden Behandlung des Stoffes. Man sei also vollauf berechtigt, auf eine grössere Betonung des sittlichen Gehalts des biblischen Lehrstoffes nachdrücklich hinzuweisen; die rein gedächtnismässige Aneignung des Stoffes müsse dagegen zurücktreten, weil sie keinen praktischen Wert für das Leben habe.

Ferner wurde für die Berechtigung dieser Forderung noch das Vorhandensein der sozialen Frage geltend gemacht. Die Gegenwart lebt unter ganz anderen wirtschaftlichen und sittlichen Lebensbedingungen als die Vergangenheit, in der alle Verhältnisse und Formen des Staates und der Gesellschaft fester gefügt und keine auflösenden und zerstörenden Kräfte vorhanden waren. Da ist es unabweisbar, auch die staatlichen und gesellschaftlichen Pflichten des Einzelnen schärfer zu betonen, damit jedes Kind wohl vorbereitet ins Leben trete und dort seinen Platz auch zum Wohle der Gesamtheit ausfülle. Unsere Zeit stellt aber in jeder Hinsicht höhere Ansprüche an den einzelnen Bürger; dieser Thatsache muss auch der Religionsunterricht Rechnung tragen, und deshalb ist die Hamburger Forderung, dass der Religionsunterricht nach der sozialen Seite wirksamer sein muss, sehr wohl berechtigt.

Die Versammlung pflichtete dem Referenten darin bei, dass die Bildung des sittlichen Urteils auf Grund der Anschauung, dass mannigfache Associationen innerhalb des religiösen Stoffes und durch Hinübergreifen in andere Wissensgebiete und in die Erfahrung, und endlich dass die Darbietung religiöser Charakterbilder sehr notwendig seien. Es wurde aber sehr bezweifelt, dass bei der heute vorgeschriebenen Anordnung des Stoffes in konzentrischen Kreisen sich ein dauerndes sittliches und soziales Interesse in den Kindern entwickeln werde. Es sei für die theoretische Erkenntnis und für die praktische Lebens-

Digitized by Google

befähigung besser, auf den unteren Stufen die alttestamentlichen Geschichten in abgeschlossenen Lebensbildern und im Zusammenhang zu behandeln und auf der Oberstufe den Nachdruck auf das neue Testament zu legen, als jedes Jahr über die gesamte Offenbarungsgeschichte hinweg zu hasten. Doch wurde darauf aufmerksam gemacht, dass in der Grundklasse, im ersten Schuljahr, auch für historische Lebensbilder, z. B. des Erzvaters Abraham, noch keine genügende Auffassungskraft vorhanden sei.

Sehr getadelt wurde, dass die unterrichtliche Praxis bei der Aufstellung und Ausführung der Lehrpläne das häusliche und heimatliche Leben und Denken der Schüler gar nicht beachtet. Von verschiedenen Seiten ist eine Untersuchung darüber angestellt worden, wieviel von den Ergebnissen des Unterrichtes, auch des Religionsunterrichtes, noch haftet, wenn die Schüler ein halbes und ein ganzes Jahr die Schule verlassen haben. Das Resultat dieser Untersuchungen ist sehr beschämend. Fragt man weiter, weshalb gerade diese oder jene Gedanken religiöser Art noch im Geiste des schulentlassenen Kindes lebendig sind, so ergiebt sich, dass sie zu dem Gedankenkreise gehören, der im Hause, in der Familie, in der nächsten Umgebung des Kindes in irgend einer Weise erörtert, bethätigt oder gepflegt wurde. Die Lehrer müssen viel mehr nach dem Verbleib der in der Schule gelehrten und gelernten Kenntnisse fragen. Sie werden dann erkennen, dass das häusliche und heimatliche Leben und Treiben, Denken und Fühlen der eigentliche Boden ist, den sie zu bearbeiten haben. Mit den Vorstellungen, die die Kinder aus dem Elternhause und seiner Umgebung mitbringen, müssen alle Vorstellungen des religiösen Lernstoffes in feste Verbindung gebracht werden. Alle sittlichen Gedanken, Sprüche, Ermahnungen, Liederstrophen, die nur schulmässig angeeignet werden, nicht aber mit dem persönlichen Leben des Schülers, nicht mit seiner häuslichen Erfahrung, nicht mit dem vom Hause gebildeten Kreise seiner Vorstellungen, Gefühle und Willensrichtungen verschmolzen sind, die gehen verloren, sobald der Unterricht zu Ende ist, und Bestand hat nur das, was durch des Lehrers Umsicht oder durch Zufall in jenen Rahmen eingefügt worden ist. Betrachtet man das Leben der Schulen von dieser Seite, so stehen wir gegenwärtig an einem Punkte, wo ein jeder Lehrer sich fragen muss, ob er nicht um seines Gewissens willen gegen unsere Lehrpläne, die sich auf dem Papier so schön ausnehmen, ernsten Protest erheben muss.

Der Vorsitzende stellte nun die zweite Frage zur Diskussion. Der Referent rechtfertigte seine praktischen Beispiele, die den Reichtum der biblischen Geschichte an sittlichen Gedanken veranschaulichen sollen, mit dem Hinweise darauf, dass es nun an der Zeit sei, die theoretischen Lehren der Herbartschen Pädagogik in die Praxis umzusetzen. Fast alle Redner sprachen Herrn Grünweller ihre Anerkennung für die fleissige und sorgfältige Betrachtung aus, die er den biblischen Geschichten hatte angedeihen lassen, und sie ermunterten ihn, diese Arbeit fortzusetzen und sie zu veröffentlichen, weil er dadurch für den Religionsunterricht ein brauchbares Hilfsmittel schaffen würde.

Der Schreiber dieser Zeilen sprach aus, dass er sich der allgemeinen

Digitized by Google

Anschauung leider nicht anschliessen könne. Er erkennt an, dass Herr Grünweller sehr bemüht ist, den Religionsunterricht zu heben, und dass seine Sammlung des sittlichen Materials diesem Bestreben förderlich sein kann. Aber er muss der Behauptung widersprechen, dass diese praktischen Beispiele spezifisch ein Ergebnis Herbartischer Pädagogik sein sollen, und dass ihr Verfasser den Anspruch erhebt, er mache nun Ernst damit, Herbartische Lehren in der Praxis zu verwirklichen. In seinem persönlichen Unterricht mag das geschehen, das wird nicht bestritten.

Aber diese Stoffsammlung des Herrn Grünweller erhebt sich sachlich nicht im mindesten über ähnliche Bearbeitungen der biblischen Geschichte, wie sie von Kehr, den Gebrüdern Lomberg und Falcke, Zuck, Kahle und vielen anderen Autoren schon vollständiger geliefert worden sind. Ein Blick in die betreffenden Handbücher genügt, um die Richtigkeit dieser Ansicht zu erweisen. Ein Handbuch, welches drei oder vier Vergleichspunkte sachgemäss durchführt, ist doch ohne Zweifel brauchbarer als die Nachweise Herrn Grünwellers, der bei einer Geschichte oft ein Dutzend und mehr Associationen nur in Stichworten angiebt.

Im Hinblick auf die religions-methodischen Arbeiten von Ziller, Rein, Staude, Thrändorf, Just und von anderen Anhängern Herbarts, die ihre Präparationen in den Deutschen Blättern, in den Pädagogischen Studien, in der Praxis der Erziehungsschule und im Evangelischen Schulblatt veröffentlicht haben, ist es schier unbegreiflich, wie der Referent den Ausspruch thun konnte, es sei jetzt an der Zeit, endlich die pädagogische Theorie Herbarts in die Praxis umzusetzen. Es ist das schon längst und viel gründlicher geschehen.

Über die von Herbartscher Seite vorliegenden Arbeiten ist nur insofern ein methodischer Fortschritt möglich, als es gelingt, die ursprünglichen und abgeleiteten Ideen der Ethik Herbarts im Religionsunterricht zu verwenden. Einen Fingerzeig hierfür hat uns Flügel-Allihn in seiner Sittenlehre Jesu gegeben. Durch Nachdenken und Versuche sind wir zu der allerdings noch nicht zur Gewissheit gewordenen Ansicht gelangt, dass im Religionsunterricht

1. die sittlichen Gedanken, Begriffe u. s. w. nicht aus dem Willen Gottes abgeleitet werden dürfen, sondern durch absolute Wertschätzung gewonnen werden müssen. Erst wenn ein hinreichender Fonds solcher Gedanken erzeugt ist, muss der Lehrer darauf hinweisen, dass unsere sittlichen Gedanken auch Gottes Wohlgefallen erregen, ganz besonders, wenn wir darnach handeln. Die Ethik muss auch in der Schule nicht theoretisch, sondern philosophisch, oder einfacher gesagt, nicht autoritativ, sondern erfahrungsmässig begründet werden.

2. Es ist schwer, aber es ist auch auf der Oberstufe der Volksschule möglich, die Musterbilder des sittlichen Urteilens und Wollens zu entwickeln und an der Hand dieser einfachen Ideen die landläufigen Begriffe, die auf sittliche Verhältnisse hinweisen, genauer zu analysieren. Beispiele dafür bietet Nahlowski in seiner Schrift: Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. (Verlag Beyer & Söhne, Langen-

Digitized by Google

salza.) Es müsste das ganz besonders die Aufgabe der fünften Formalstufe sein, die dadurch zu einer wirklichen Einführung in die Praxis des Lebens werden kann. Selbstverständlich, dass auch der deutsche und der Geschichtsunterricht die sittlichen Ideen zur Bearbeitung der volkstümlichen Moralbegriffe zu benutzen hat.

3. Auf der Hauptversammlung unseres Vereins im Sommer 1890 machte Herr Rektor Horn in seiner Abhandlnng über die pädagogische Bedeutung der Flügel'schen Schrift „Die Sittenlehre Jesu“ folgende Anmerkung: „Wollte man Flügels Gedanken verfolgen, so müsste man nicht nur die sämtlichen in der Schule zur Behandlung kommenden Aussprüche Jesu, sondern auch die biblischen Geschichten auf ihre Zugehörigkeit zu den fünf Ideen ansehen. Nicht, als wenn hiernach eine Einteilung versucht werden könnte, — davon würde schon der Umstand abmahnen, dass wohl jede Geschichte zu den verschiedenen Ideen gestellt werden müsste; wohl aber könnte diese Gruppierung gute Dienste thun für die Gewinnung der Lehre und für die Anwendung. Dem alten Direktor Zahn ging es in seinem Unterrichte immer um die Sicherheit der Elemente. Auch in neuerer Zeit ist ernstlich darauf hingewiesen, dass wir namentlich im Religionsunterrichte viel zu hohe Dinge treiben, dass es sich vielmehr darum handle, sichern Grund zu legen in sittlicher und religiöser Beziehung. Wie ich mich glücklich schätzen würde, wenn ich keinen Schüler entliesse, dem nicht die Stelle Joh. 3, 16 eine sichere und lieb gewordene Wahrheit enthielte, wenn auch in bescheidenster Auffassung, so wäre es mir keine geringere Freude, wenn alle sittliches Streben, wenn auch in bescheidenen Grenzen, mit hinausnähmen in das weitere Leben. Nun giebt es für die Sittenlehre schwerlich etwas Elementareres als die fünf Ideen; auf diese immer wieder hinzuweisen, sie zu vertiefen und fest zu machen, sie ins Leben des Kindes einzuführen, das erachte ich als unsere Aufgabe.“

„Dass man dabei nicht von der Idee der inneren Freiheit, Vollkommenheit u. s. w. reden darf, versteht sich von selbst. Die Form, unter der sie einzuführen wären, müsste gesucht werden. Vielleicht eigneten sich dafür kurz gefasste Lehrsätze. Alle Gebiete des Gesinnungsunterrichtes müssten sich übereinstimmend an dieser Arbeit beteiligen, und wie vom Religionsunterrichte zu ihnen, so müssten auch umgekehrt von ihnen zu jenen Brücken geschlagen werden, wodurch die zusammengehörigen Vorstellungsmassen und Gefühle zur einheitlichen Wirkung kämen. Im Religionsunterrichte würde menschlicher geredet werden, und bei profanen Stoffen würde der Schüler durch die innigere Verbindung den Eindruck gewinnen, dass es überall heiliges Land giebt, wo nur ernst sittlich-religiöses Leben ist.“

Mit diesen Worten hat Herr Rektor Horn also schon vor neun Jahren die Richtung angedeutet, in welcher sich die methodischen Überlegungen und praktischen Versuche zu bewegen haben. Es handelt sich hier also nicht um sittliche Begriffe wie Gehorsam, Demut, Dankbarkeit, sondern um die fünf einfachen Ideen; auch handelt es sich nicht um die psychologische

Motivierung des Denkens und Handelns im allgemeinen, sondern um psychologisch-ethische Analysen an der Hand jener Ideen.

Es wurde hiergegen der Einwand erhoben, eine solche Anwendung der Ideen sei nur dann möglich, wenn diese den Kindern bekannt wären. Auf diesen Irrtum hat Herr Rektor Horn im vorstehenden Abschnitte die rechte Antwort gegeben. Wir fügen noch hinzu, dass jedenfalls der Religionsunterricht im Seminar und Gymnasium in solcher Weise erteilt werden sollte. Unsere Ansicht hierüber wird noch bestärkt durch das Studium von Schumanns Lehrbuch der Pädagogik, dessen zweiter Band, die Psychologie, von Herrn Seminardirektor Voigt auf herbartischer Grundlage in vortrefflicher Weise umgearbeitet worden ist; das Werk enthält eine reiche Anzahl vorzüglich gelungener psychologisch-ethischer Zergliederungen religiöser Begriffe und Gedankenreihen. Im Seminarunterricht ist also unsere Forderung zu verwirklichen. Geschieht das dort erst allgemein, dann wird auch die Volksschule bald an diesem Fortschritte teilnehmen.

Herr Grünweller entgegnete, der Schreiber dieser Zeilen habe ihn vollständig missverstanden, denn auch er erstrebe eine solche praktische Nutzbarmachung der sittlichen Ideen Herbarts. Das mag wohl sein, aber in den vorliegenden praktischen Beispielen ist kaum eine Spur davon zu sehen.

Wir haben nachträglich noch zu bemerken, dass von verschiedenen Seiten es sehr bedauert wurde, dass der theoretische Teil der Abhandlung nicht zur Diskussion gestellt wurde. Es kommen darin Redewendungen vor, die in einer ernsten Arbeit ganz unstatthaft sind. So z. B. S. 10: „Aber es ist nun einmal so — die Menschen wandeln von Natur am liebsten auf ihren eigenen Wegen. Sie haben das weg von ihrem Urvater Adam, der unserm Herrgott aus der Schule lief und sich seitwärts in die Büsche schlug." Der von uns gesperrte Satz giebt doch keine Antwort auf das gestellte Problem, und schön ist diese Redewendung auch nicht. Auf S. 11 steht der Satz: „Das Gewissen ist die älteste und umfassendste Gottesoffenbarung", eine Behauptung, die der Herr Verfasser schwerlich zu beweisen vermag. In den Abschnitten: IV. Der biblische Geschichtsunterricht als Erziehungsmittel, V. Die ethischen Prinzipien und VI. Die Artikulation des Unterrichts — ist (nicht nur nach unserer Ansicht) der Gedankengang ein sehr wenig klarer. Wer die Sache selbst nicht kennt, dem bietet der Verfasser, wie er selbst sagt, „nur Worte, nichts als Worte" (S. 22); das widerspricht aber dem Zwecke unserer Einladungsschriften, die eine werbende Kraft haben sollen. Hingegen wer die Sache kennt, auf den wirkt die Darstellung des Herrn Verfassers gewiss nicht anziehend.

Weitmar. Julius Honke.

Digitized by Google

C. Beurteilungen.

I.

Heinrich Hartmann, Lehrplan für 6- bis 8stufige Mädchen- und Knabenvolksschulen mit ausführlichen methodischen Bemerkungen · und genauer Stoffverteilung. 170 S. 3 M. 1898. Hannover und Berlin. Carl Meier (Gustav Prior).

Der Verfasser des vorliegenden Lehrplans ist Rektor der 7stufigen Luisenschule zu Aschersleben; der Lehrplan ist der der ihm unterstellten Schule. Dieser Plan ist von der Regierung zu Magdeburg genehmigt und anerkennend beurteilt worden. Das darf jedoch den unparteiischen Recensenten nicht hindern, die Arbeit anzusehen und seiner entgegenstehenden Ansicht Ausdruck zu geben, wenn auch nur in einzelnen Punkten und in möglichster Kürze. Ein näheres Eingehen würde die Abfassung einer Broschüre nötig machen.

Von vornherein ist lobend anzuerkennen, dass Verfasser viel Fleiss aufgewendet und umfassende Vorarbeiten gemacht hat. Auch die Gliederung dessen, was er über jeden Lehrgegenstand zu sagen für nötig hält (unter dem Schema a) Lehrziel, b) Methodische Bemerkungen, c) Stoffverteilung) ist zweckmässig. Sehr viel Arbeit steckt in den Stoffverteilungsplänen für jedes Fach auf jeden einzelnen der 7 Jahrgänge. Zweckmässig ist auch, dass er die Pensen jedesmal für vier Wochen, also sozusagen in 10 Jahresportionen — das Schuljahr zu 40 Schulwochen gerechnet — angegeben hat. Auf diese Weise ist der individuellen Entfaltung der Lehrthätigkeit des Einzelnen Spielraum gelassen.

Wie liebevoll Verfasser auf einzelne Unterrichtsgegenstände eingegangen ist, ersieht man deutlich aus der darauf verwendeten Seitenzahl. So umfassen die Ausführungen über den Religionsunterricht allein die Seiten 4 bis 48, über den Deutschunterricht die von 48 bis 77. Besonderes Interesse erregt die Einfügung des Koch- und Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Schule. Noch vieles andere verdient Anerkennung und Zustimmung, worauf ich jedoch nicht eingehen kann. Wichtiger ist, einiges von dem zu berichten, worin ihm entgegen getreten werden muss.

Zunächst tadle ich, dass Verfasser einen Herbartschen Ausspruch gewissermassen als Motto auf das Titelblatt gesetzt hat. Es ist das bekannte Wort: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ Dadurch wird im Leser die Meinung erweckt, dass das neuerschienene Werk auf Herbartischem Boden stehe. Das trifft aber durchaus nicht zu. Im Gegenteil: die Arbeit bewegt sich im grossen und ganzen in den bisherigen Gleisen. Vergebens schaut man prüfend Auswahl und Anordnung der Stoffe in Religion und Geschichte an, ob und wie sie der zunehmenden Apperzeptionsfähigkeit entsprechen, ob ihre Aufeinanderfolge geeignet erscheint, das unmittelbare Interesse der Schüler wachzurufen, zu vertiefen und immer mehr zu steigern. Vergeblich hat man seit Jahrzehnten die Beseitigung einer Stoffordnung nach konzentrischen Kreisen gefordert und nachgewiesen, dass eine derartige Verteilung der schlimmste Feind des anzustrebenden religiös-sittlichen Interesses ist. Verfasser fängt trotz alledem das 1. Schuljahr mit der Schöpfungsgeschichte bezw. der Urgeschichte an, um dieselben Erzählungen alljährlich zu wiederholen. Als ob das Wissen und Innehaben der einzelnen Thatsachen die unbedingte Voraussetzung von Tugend und Gottesfurcht wäre! Auf diese Weise wird die Empfänglichkeit in den Kinderseelen abgestumpft und das grösste Übel des Unterrichts, die Langeweile, grossgezogen.

Zu verwundern ist, dass ein Schulmann, wie der Verfasser, noch immer an dem seit 1854 eingeführten Brauche, schon im ersten Schuljahre die Urgeschichte zum Ausgangspunkte der religiös-sittlichen Unterweisung zu

machen, festhält, obgleich seit Pestalozzi und Salzmann, noch nachdrücklicher durch Ziller und seine Schule, auf die völlige Heterogenität und Unangemessenheit dieser Stoffe mit dem Vorstellungskreise der Kleinen mit schlagender Schärfe hingewiesen worden ist. Und nicht bloss in Herbartischen Kreisen vertritt man diese Forderung, sondern sie bricht sich immer weiter Bahn. Im V. Heft 1898 der von Fr. Bartels herausgegebenen Rheinischen Blätter heisst es in einem Aufsatz „Reform auf dem Gebiet des Religionsunterrichts in der Gegenwart“: „Auf die Behandlung der Urgeschichte muss die Schule in den ersten 4 Schuljahren verzichten. Die Geschichte von der Schöpfung der Welt u. s. w. sind doch wahrlich nicht zur Kinderlehre geschrieben u. s. w.“

Auch was Verfasser über das Unterrichtsverfahren vorschreibt, steht auf überwundenem Standpunkte und nimmt auf die psychologisch wohlbegründete Lehre von den Formalstufen gar keine Rücksicht. S. 6 und 7 wird gefordert, dass zuerst die Geschichte ganz, dann zum 2. Mal abschnittsweise frei vorerzählt werden soll, dann soll der Abschnitt kurz besprochen, hierauf soll er nacherzählt werden. Nunmehr wird der 2. und 3. Abschnitt ebenso behandelt und, ist das Ganze durchgenommen, wird die Geschichte nochmals vom Lehrer ganz vorerzählt und schliesslich ganz nacherzählt. — Was die armen Kinder doch alles geduldig und widerspruchlos ertragen müssen! Dabei sollen sie auch nicht die Lust verlieren, sondern noch Interesse gewinnen! Wenn es nicht so bitterernst wäre, könnte man lachen.

Der Verfasser erwähnt nichts von Analyse des kindlichen Gedankeninhalts, nichts vom darstellenden Verfahren, nichts von Totalauffassung und Vertiefung, auch nichts vom II. Teil des Lernvorgangs, vom Abtraktionsprozess. Unter 8. (S. 7) sagt er wohl: „Die Liederstrophen, Sprüche und Katechismusstücke werden im Anschluss an die Geschichte behandelt“; doch schon die Fassung dieser Forderung, sowie die Stellung derselben am Ende lässt es zweifellos, dass er nicht an die III., IV. und V. formale Stufe denkt, sondern an ein sich anschliessendes besonderes Verfahren.

Recht seltsam sind einzelne psychologische Anschauungen des Verfassers. Auf S. 5 spricht er die Ansicht aus, dass die Kinder die sittlich-religiösen Charakter kennen und n a c h a h m e n lernen sollen in ihrem Handeln, Denken und Fühlen. Gewiss ist das Beispiel von unendlicher Bedeutung, aber doch darf die Bethätigung des sittlichen Thuns nicht auf blosses Nachahmen reduziert werden, denn wo bliebe dann die freie Wahl, die innerliche Entscheidung und Selbstbestimmung? So einfach lässt sich das Problem der Charakterbildung nicht lösen!

Durch seine Stoffverteilung in der Religion stellt der Verfasser sich aber auch in Widerspruch mit sich selbst. Auf S. 5 verlangt er, dass die ganze alttestamentliche Geschichte so eingerichtet (soll wohl heissen: geordnet und behandelt) werde, dass sie die Vorbereitung zu dem Leben des Herrn Jesus bilde — ein Satz, dem alle beistimmen! Gott selbst hat nach seiner Weisheit eine gründliche, viertausendjährige Vorbereitung und Emporbildung der Menschheit aus tiefster Roheit für notwendig gehalten, ehe er Christum sendete und durch ihn seinen Rat und Willen offenbarte. Und wir Lehrer sollten uns einbilden, durch eine halbjährige Behandlung alttestamentlicher Erzählungen die Kleinen schon für das Verständnis von Christi Geist und Wirken einigermassen geschickt zu machen? Das ist eine verhängnisvolle Täuschung. Das 6jährige Kind steht erst am Anfange seiner moralischen und religiösen Entwicklung. Wie es in seiner Urteilsweise noch weit entfernt ist vom nüchternen Denken des Erwachsenen, so auch ganz besonders in seiner s i t t l i c h e n Beurteilung und daher bedarf es einer Vorbereitung, eines Vorkursus, ehe es die verschiedenen Willensverhältnisse der Erwachsenen — ich denke an die Geschichte der Patriarchen — verstehen und zum Gegenstande sittlichen

Digitized by Google

Beifalls bezw. Missfallens machen kann. Darüber ist im Verein für wissenschaftliche Pädagogik und anderswo so viel geschrieben und verhandelt worden, dass man sich wundern muss, wie jemand bei Abfassung eines Lehrplans dies ignorieren kann.

Will man durch den Unterricht auf Christum vorbereiten, dann muss man den geschichtlichen Stoff, mit Abraham beginnend, chronologisch ordnen und in möglichst in sich abgeschlossenen Stoffganzen, ähnlich so, wie es in den 8 Schuljahren von Rein, Pickel und Scheller anschaulich und vorbildlich gezeigt ist, aufsteigend vorführen. Dass, wenn anders die religiös-sittlichen Gedanken dauernden Motivwert bekommen sollen, es auf die Einpflanzung eines Ideals in erster Linie ankommt, dass dieses Gedankenbild nur nach und nach stufenweise zum christlichen Ideal erhöht werden muss, nachdem es zuvor durch niedrigere Phasen hindurchgegangen ist, dass hierzu aber eine geschulte Phantasie erfordert wird — leider thut unser derzeitiger Lehrplan wenig und nichts für die Bildung der Phantasie! — soll und darf nicht unerwähnt bleiben.

Manche Forderungen des Verfassers sind nicht frei von Überspannungen. S. 2 heisst es: „Der behandelte Stoff muss stets sicheres Eigentum der Schülerinnen sein, darum sind fleissige Wiederholungen unbedingt erforderlich." Diese Forderung deckt sich mit der der Regulativ-Periode, dass der religiöse Stoff immer präsent sein sollte. Eine derartige Überschätzung des Wissens und Wissensstoffes macht den Religionsunterricht Lehrern und Schülern zur Qual und schweren Bürde und führt, wenn der Satz nicht blosse Phrase sein soll, in den längst verpönten Memorier-Materialismus zurück. Nichts schadet dem religiösen Interesse mehr, als die Einförmigkeit der mechanischen Wiederholungen, die dann fort und fort angestellt werden müssten.

Indem ich verzichte auf weitere Partien des Buches einzugehen, schliesse ich mit dem Bemerken, dass ich dem Verfasser, dessen gute Absicht nicht bestritten werden soll, nur notgedrungen entgegengetreten bin; aber die Angelegenheit ist zu wichtig, als dass der Beurteiler mit seiner Meinung hinterm Berge halten dürfte. Wenn Hartmann sich mit den einschlägigen Arbeiten Thrändorfs, Staude's, Rein's, Just's u.a. Herbartianer eingehend beschäftigen wollte, dann würde er seinem Buche bei einer Neuauflage gewiss ein ganz anderes Gepräge geben.

Glogau. H. Grabs.

II.

Gegen den Knabenhandarbeitsunterricht. Gesammelte Aufsätze der Frankfurter Schulzeitung. Herausgegeben im Auftrag des Vorstandes des Lehrervereins zu Frankfurt a. M. von **E. Ries.** Leipzig, Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Einer der Herren Verfasser kennzeichnet den Standpunkt dieses Schriftchens so: Die Schule ist und soll sein „eine Anstalt zur Mitteilung allgemeiner Bildung". „Unsere Zeit arbeitet unzweifelhaft auf die einseitige Ausbildung des Geistes hin, ja unsere ganze Kultur ist ein Produkt viel tausendjähriger Bevorzugung der geistigen Ausbildung . . . ." „Die Menschheit unserer Zeit geniesst also die Vorteile lange einseitig gepflegter Geisteskultur, muss aber dagegen die Nachteile der zum Teil vernachlässigten körperlichen Ausbildung tragen." Das Erziehungsideal würde demnach die Kladderadatschfigur sein, wenn sie verwachsen, kurzsichtig und nervös dargestellt würde. Eine Menge Dinge werden hier dem Handfertigkeitsunterrichte zur Last gelegt, die seinen Bestrebungen fremd sind. (Obligatorische Einführung, Rettung des Handwerks, Verleitung zur Ergreifung eines Handwerks u. s. w.) Die Herren Verfasser sollten doch bedenken, dass sich vom grünen Tische aus allein die Frage des H. U. nicht entscheiden lässt, sondern dass auf dem Wege der Erfahrung derjenige Standpunkt erworben werden muss,

von dem aus die Sache endgiltig entschieden werden kann. Durch Hinweis auf Übelstände und Gefahren machen sie sich aber um den Handfertigkeitsunterricht verdient, nur sollten sie vermeiden, was beleidigt und erbittern muss. Wir sind doch ihre Kollegen, und haben durch Jahrzehnte lange Erfahrung auf dem umstrittenen Gebiete ein berechtigtes Urteil gewonnen.

III.

John Clark (in Boston), Das Studium typischer Formen und dessen Wichtigkeit in der Erziehung. Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgegeben von W. Meyer-Markau, XI, 2. Heft. Bonn, Soennecken.

Dies Heftchen ist eine jener litterarischen Erscheinungen, die dem Durchbruche Fröbelscher Ideen auf dem Gebiete der öffentlichen Volkserziehung vorarbeiten, die in Nordamerika beträchtlich an Umfang gewinnen und die Pädagogik im nächsten Jahrhundert hervorragend beschäftigen dürften.

Ich kann den Inhalt des kleinen Heftchens aus eigener praktischer Erfahrung aufs beste empfehlen, da mich meine Stellung zur Knabenhandarbeit in Verbindung mit dem Studium von Fröbels Menschenerziehung auf dieselben Ideen führte und mir die praktische Verwertung derselben im Formunterrichte der Zwickauer Handfertigkeitsschule seit Ostern 1890 vergönnt war.

IV.

Th. Göhl, Lehrgespräche im Zeichenunterrichte. Mit 23 Tafeln. Preis 80 Pf., geb. 1.20 M. Leipzig, Ernst Wunderlich.

Der Herr Verfasser behandelt hier ausser dem üblichen geometrischen und ornamentalen Lehrstoffe das Zeichnen von Gegenständen in geometrischer und perspektivischer Ansicht, die rechtwinklige Projektion, das Zeichnen nach Vorlagen und giebt kunstgeschichtliche Betrachtungen über indische, assyrische, ägyptische und griechische Kunst. Das alles bei wöchentlich zwei- oder auch nur einstündigem Zeichenunterrichte in den vier letzten Schuljahren. Er bleibt dabei natürlich mit allem ganz an der Oberfläche und es lohnt sich darum nicht, auf einzelnes einzugehen. Das Bedenklichste ist die Anleitung zum Gebrauche aller sonst im Freihandzeichenunterrichte streng verpönten Hilfsmittel. Der Verfasser täuscht sich offenbar über den Wert dieses Verfahrens dadurch, dass er das Ergebnis des Unterrichts nur auf dem Papiere sucht. Warum anderwärts schon Veröffentlichtes immer wieder abgedruckt wird, ist nicht einzusehen. Jedem das Seine.

Zwickau. Franz Hertel.

V.

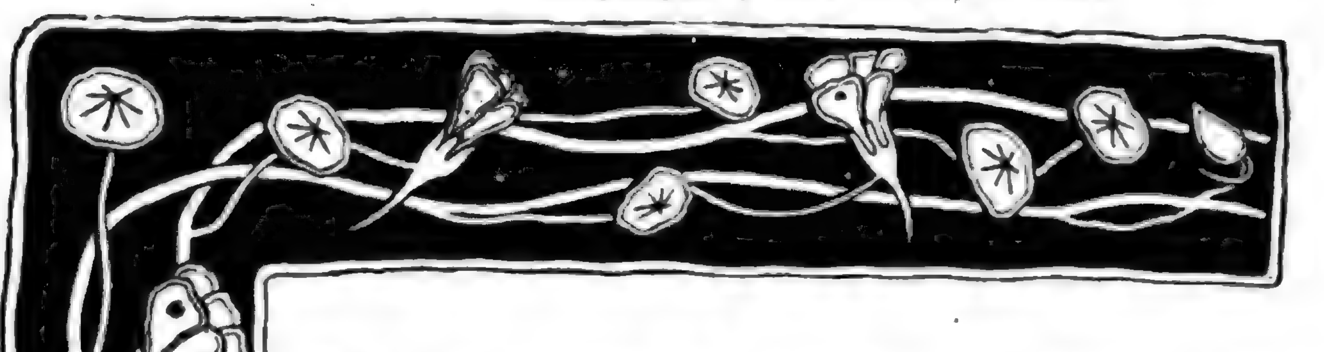
Hettner, Litteraturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts. In drei Teilen, gr. 8° geheftet. 6 Bände. 1. Teil 9 M.; 2. Teil 10,50 M.; 3. Teil 1. Buch 7 M., 2. Buch 10 M., 3. Buch, 1. Abteilung 6,50 M., 2. Abteilung 12 M. Vollständig geh. 55 M., in 6 Halbfranzbänden gebunden 68,50 M. Jeder Teil ist auch einzeln käuflich. 1. und 2. Teil 5. Aufl., 3. Teil 4. Aufl. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn.

Hettners Litteraturgeschichte hat sich in Fachkreisen der grössten Wertschätzung zu erfreuen. Sie ist in der That ein Werk allerersten Ranges. Sie bietet keine Lebensbilder, auch keine Geschichte der Bücher, sondern die Geschichte der Ideen und ihrer wissenschaftlichen und künstlerischen Formen; demgemäss ist bibliographische Vollständigkeit nirgends beabsichtigt. Hettner wollte eine Geschichte der Aufklärung schreiben, und dazu war er vermöge seiner geistigen Richtung und seines hohen, feingeistigen Standpunktes geeignet wie wenige. Vor ihm hatten sich nur zwei Geschichtsschreiber der gleichen Aufgabe unterzogen: unter den Franzosen Villemain und unter den Deutschen Fr.

Chr. Schlosser, der aber die politischen Ereignisse völlig in den Vordergrund treten lässt und sich in der Litteraturbetrachtung zumeist mit Winken und Andeutungen begnügt. Der Weg der Behandlung ergab sich für Hettner von selbst. Der Ausgangspunkt musste die englische Litteratur sein; denn in England sind in dem Aufblühen der Naturwissenschaften, in der Erfahrungsphilosophie und im Deismus die ersten selbständigen Äusserungen des neuen Geistes zu suchen. Demgemäss behandelt Hettner im ersten Teile die Geschichte der englischen Litteratur von der Wiederherstellung des Königtums bis zu der Zeit der Verbreitung der englischen Aufklärungsideen nach Frankreich. Im zweiten Teile wird die Entwicklung der dadurch angeregten neuen französischen Litteratur und ihr umgestaltender Einfluss auf das Leben und die Bildung der übrigen Völker, im dritten Teile die deutsche Litteratur in ihrer Wechselwirkung mit der französischen und englischen geschildert. Zu den herrlichsten Partien gehören aus dem 1. Teile die Kapitel über die Deisten. Den Meister verraten auch litterarische Portäts wie das Voltaires im zweiten Teile. Seiner Aufgabe gemäss berücksichtigt Hettner nicht bloss die schöne Litteratur, sondern auch die bildende Kunst, die Musik, Ästhetik, Philosophie, Pädagogik, Geschichtsschreibung etc. Was Hettners Litteraturgeschichte so wertvoll macht, das ist das gründlichste Eingehen auf die in Betracht kommenden Ideen und Zeitströmungen, die umfangreiche Verwertung der einschlägigen Litteratur, der untrügliche Blick für das Schöne, die Meisterschaft in der scharf kritischen, dabei streng gerechten Abwägung der Verdienste um die Litteratur und der Schwächen. Die Darstellung ist klar, warm und anregend.

Nakel a. d. Netze. A. Rude.

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 4 Mark.



Pädagogische Studien

Neue Folge.

Begründet von Prof. Dr. W. Rein.

XX. Jahrgang.

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirektor *E. Ackermann*-Eisenach, Dr. *Barchudarian*-Weimar, Institutsdirektor Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schulinspektor Dr. *A. Bliedner*-Eisenach, Töchterschullehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich*-Teschen, Professor Dr. *A. Göpfert*-Eisenach Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirektor Dr. *O. Haupt*-Oelsnitz i. V., Lehrer *Hollkamm*-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Weimar, Direktor Dr. *K. Just*-Altenburg, Seminaroberlehrer Dr. *Th. Klähr*-Dresden, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmensick*-Jena, Oberschulrat Professor Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Rektor *Ad. Rude*-Nakel (Netze), Schulrat Dr. *Rich. Staude*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *E. Thrandorf*-Auerbach, Univers.-Professor Dr. *Th. Vogt*-Wien, Professor *G. Voigt*-Berlin, Realgymnasial-Direktor Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg.

von

Direktor Dr. M. Schilling.

Sechstes Heft.

Inhalt:

An die Leser und Mitarbeiter der „Pädagogischen Studien".

A. Abhandlungen. I. Dr. M. Schilling, Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht. Dr. C. Franke, Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten. (Schluss.)

B. Mitteilungen. Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule nach seiner ethischen Seite (Bericht über die 29. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland-Westfalen). Von J. Honke.

C. Beurteilungen. I. Heinr. Hartmann, Lehrplan (H. Grabs). II. Gegen den Knabenhandarbeitsunterricht. Gesammelte Aufsätze der Frankfurter Schulzeitung. Herausgeg. von E. Kres. III. John Clark, Das Studium typischer Formen. IV. Th. Göhl, Lehrgespräche im Zeichenunterrichte (Franz Hertel). V. Hettner, Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts (A. Rude).

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Inh.: O. Schambach).

1899.

Preis des einzelnen Heftes: 0.90 Mark.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Präparationen
zu
Luthers kleinem Katechismus

in fortlaufendem Gedankengange
mit Angabe der zu benutzenden Grundlage, wie des anzuschliessenden Memorierstoffes
von
Th. Zeibig und **L. Hanicke.**

II. Vom christlichen Glauben.

Preis: 2 Mark.

Auszüge aus Urteilen der Presse:

„... Die gebräuchlichen Katechismuserklärungen bieten einen reichen Stoff an biblischen Geschichten, Sprüchen und Liedern, an denen die sittlichen und religiösen Wahrheiten klar zu machen und den Kindern zum Verständnis zu bringen sind; es fehlt aber häufig das Anknüpfen an das wirkliche Leben. Mit um so grösserer Freude begrüssen wir deshalb die vorliegenden Präparationen der durch die Bearbeitung des ersten Hauptstückes (s. Anzeiger 1859) bekannten Verfasser, die in geschickter Weise an das anknüpfen, was das Kind sieht und hört in seiner Umgebung, an die Erlebnisse, Erfahrungen und religiösen Vorstellungen, die es aus dem Elternhause mitbringt. In dem Bestreben, den Stoff nach ihrer Auswahl und ihrer Art der Unterredung darzubieten, haben die Verf., obgleich sie in erster Linie auf dem Grunde der heiligen Schrift stehen, frisch nach dem gegriffen, was ihnen für die Jugend recht und brauchbar erschien; allezeit merkt man das Bestreben nach persönlicher Wendung. .... *Das mit Klarheit, Herzenswärme und Begeisterung geschriebene Buch verdient die vollste Beachtung der Religionslehrer.*"

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1899, Nr. 2.

„... Gehört die Arbeit über das erste Hauptstück, mit der die Verfasser seiner Zeit sich an die Oeffentlichkeit wagten, zu den *erfreulichen Erscheinungen in der Litteratur über den christlichen Religionsunterricht, so gilt das von dem neuen Werk nicht minder ...*"

Leipziger Lehrerzeitung 1899, Nr. 4.

„... Welcher evangelische Lehrer den Religionsunterricht in den Oberklassen zu erteilen hat, *findet in diesem Büchlein einen trefflichen Führer*, der ihn mit *unfehlbarer Sicherheit* auf die weitschauende Höhe klarer Erkenntnis leitet und von dort aus all die hochragenden Gipfelpunkte, die sonnigen Auen und frischgrünen Thäler des weiten Glaubensgebietes überblicken lässt; in ruhig fortschreitendem Gedankengange, ohne durch labyrinthisch verschlungene Fragenreihen zu ermüden, immer die Hauptpartien des Lehrstoffs scharf begrenzend und durch neue Perspektiven das Interesse wach erhaltend, zeigen die Verfasser, wie du deine dir anvertraute Schar mit Klarheit und Wärme zu jenem Verständnisse leiten sollst, aus dem allein eine bewusste innige Hingabe an Gott und den Heilsgedanken hervorgeht ..."

Sächsische Schulzeitung 1898, Nr. 9.

„... Vorliegende Präparationen lassen in allen ihren Teilen das Bestreben, den Stoff zu vertiefen, die kindlichen Herzen zu erwärmen, deutlich hervortreten ... *Das Ganze ist vortrefflich geeignet, dem Lehrer für seine Präparation Fingerzeige dafür zu geben, wie er den Katechismusunterricht fruchtbarer ausgestalten kann ...*"

Schulblatt der Provinz Sachsen 1898, Nr. 12.

Bereits früher erschienen:

Teil I: **Die heiligen zehn Gebote.** Preis: 2 Mark.

In Vorbereitung:

Teil III (Schlussband): **Das Vater-Unser. Das Sakrament der Heiligen Taufe. Das Sakrament des Altars.**

Pädagog. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Präparationen zur deutschen Geschichte

von

Dr. R. Staude, Schulrat und Seminardirektor in Koburg, und **Dr. A. Göpfert,** Professor in Eisenach.

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungensage. Preis 3,20 Mark.
Lesebuch dazu. Dritte Auflage. Preis 50 Pfg.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Grossen. Preis 2,40 Mark.
Lesebuch dazu. Preis 50 Pfg.

Dritter Teil:

Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg. Preis 3,20 Mark.
Lesebuch dazu. Preis 75 Pfg.

Vierter Teil:

Von Luther bis zum dreissigjähr. Krieg. Preis 4,— Mark.
Lesebuch dazu. Preis 90 Pfg.

Fünfter Teil (Schlussband):

Vom dreissigjähr. Krieg bis zur Gegenwart. Preis 3,20 Mark.
Lesebuch dazu. Preis 1,— Mark.

Auszüge aus den Arteilen der Presse:

„....Je mehr man sich in die sinnige Art der hier gebotenen Behandlung der deutschen Geschichte vertieft, desto mehr kommt man zur Ueberzeugung, daß der landläufige Geschichtsunterricht nur ein Schatten von dem ist, was geleistet werden könnte, wollte man sich allenthalben zu diesen Anschauungen erheben. Die Selbstthätigkeit der Schüler, das Urteil, die ethische Vertiefung, wie sehr sind diese Momente bisher zurückgetreten — auf der andern Seite: **wie interessant, wie bildend und erziehend wirkt die in den vorliegenden Präparationen gebotene Behandlung**".

Neue badische Schulzeitung-Mannheim.

„.... Derjenige, welcher den hier gegebenen Stoff bezw. eine Auswahl desselben in der Staude-Göpfertschen (d. i. in Herbart-Zillerscher) Weise verarbeitet und auch vom darstellenden Unterrichte möglichst Gebrauch macht, **erteilt zweifellos einen gesegneten Geschichtsunterricht, an dessen Munde hängen die Schüler**.."

Evangelisches Schulblatt-Gütersloh.

„.... Wir halten den Vorschlag der Stoffauswahl für einen glücklichen und annehmbaren und **wünschen dem prächtigen Werk glückliche Reise und fröhliche Einkehr in vielen Schulhäusern.**" **Blätter für Erziehung und Unterricht, Langensalza.**

„.... Wenn der Lehrer auch schwerlich sich den Präparationen völlig anschließen wird, **so kann er doch viel aus ihnen lernen.**" **Neue Bahnen, Wiesbaden.**

„.... Das Buch ist ein gründliches Studium wert. **Sein Studium ist ein Genuß.**"

Königl. Preuss. Schulrat Fr. Pollack.

„Die Präparationen zur deutschen Geschichte nebst Lesebuch von Staude und Göpfert sind in sachlicher, wie in formeller Hinsicht ein vorzügliches Werk, geeignet, die Jugend zur Begeisterung für das Vaterland und seine Geschichte zu erziehen, ihren Geschmack an der Schönheit der Muttersprache zu veredeln und ihr Klarheit in der Betrachtung der geschichtlichen Verhältnisse zu gewinnen. **Ich wünsche der ausgezeichneten Arbeit die weiteste Verbreitung.**"

Königl. Sächs. Schulrat C. Eichenberg, Dresden.

Digitized by Google

Pädagog. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Von der Diesterweg-Stiftung mit dem ersten Preis gekrönt!

Der Unterricht im ersten Schuljahr.

Von

Emil Fuss,

Lehrer in Würzburg.

Preisaufgabe: „Nach welchen pädagogischen Grundsätzen und in welcher Weise ist der Unterricht im ersten Schuljahr zu gestalten?“

Preis: 2 Mk. 50 Pfg.

Die Schrift enthält zuerst eine Kritik des dermaligen Elementarunterrichtes nach Stoffauswahl, Zusammenhang der verschiedenen Lehrgegenstände und Methode. Nachdem so die bestehenden Mängel offen dargelegt sind, werden überall deutliche Fingerzeige zur nötigen Umgestaltung und Besserung gegeben. **Dabei gründen sich alle Urteile und Vorschläge immer auf die von den großen Meistern der Pädagogik ererbten Gedanken, auf Ethik und Psychologie.** Das gibt der Schrift den Charakter der Wissenschaftlichkeit im Gegensatz zu vielen anderen Büchern über den Elementarunterricht. Zugleich wird das Ziel aller Bildung überhaupt, der Zweck der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und ihre Bedeutung, eingehenden Untersuchungen unterzogen, **so daß sich die** Schrift als **eine kurzgefaßte Pädagogik von theoretisch-praktischer Art darstellt.** Aus diesen Gründen ist dieselbe nicht nur **für angehende Lehrer ein zuverlässiger Führer bei allem Unterricht und** ein **vorzügliches Mittel zur Vorbereitung auf noch zu bestehende Prüfungen,** sondern sie bietet jedem, der die Kleinsten zu unterrichten hat, eine Fülle anregender Gedanken, ja es wird sie **übechaupt jeder Lehrer mit Befriedigung und Interesse lesen. weil stets auch grelle Streiflichter auf die gesamte Volksschulbildung geworfen werden.**

Buchdruckerei Richard Haubold, Meißen.

GENERAL LIBRARY
UNIV. OF MICH.
OCT 4 1900
UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 07334 4593

Digitized by Google